

EDUARDO JORGE ESTEVES DOMINGUES

**AS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO
E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO**

Tese apresentada para a obtenção do
Grau de Doutor em Educação no Curso
de Doutoramento em Educação,
conferido pela Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Isabel
Maria Pereira Pinto

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2012

*O objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é capaz.
(Kant)*

À Paula e à minha filha Mariana Victória.

À memória dos meus Avós.

Agradecimentos

Para realizar um trabalho desta natureza foi necessário o contributo de um conjunto de pessoas. Em primeiro lugar as minhas palavras de apreço e o meu reconhecimento são dirigidos à Senhora Professora Doutora Isabel Maria Pereira Pinto que assumiu um risco acrescido ao aceitar orientar-me, que demonstrou confiar nas minhas possibilidades e me encorajou em diferentes alturas do trabalho, o meu sincero agradecimento pelo rigor científico, compreensão, generosidade, disponibilidade, dedicação e sustentado estímulo.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias na pessoa do Senhor Professor Doutor António Teodoro, coordenador do programa de doutoramento, que me permitiu aceder ao programa doutoral para obtenção do grau que me propus.

À Senhora Professora Doutora Alcina Oliveira Martins, coordenadora do programa na Universidade Lusófona do Porto pela disponibilidade e boa-disposição que me levou a segui-la, independentemente do caminho delineado, e que muito contribuiu para ter chegado a este momento.

O meu agradecimento também a todos os agentes educativos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização da presente investigação.

Uma palavra especial de agradecimento à minha amiga e colega Paula Cristina Santos Ferreira que me acompanhou nesta árdua caminhada, por ter partilhado desilusões, angústias e alegrias no decurso de todo este percurso formativo.

Por último, um agradecimento especial aos meus Pais e toda a minha família que desde o primeiro momento me incentivaram à concretização deste estudo, proporcionando-me suporte emocional, estímulo intelectual e foram o meu porto de abrigo, apesar de inúmeras vezes terem ficado privados de momentos que prometo compensar.

A todos que me apoiaram, uma vez mais, o meu muito obrigado!

Resumo

Esta investigação insere-se no contexto de mudança em curso na escola que promove a «educação para todos». O normativo e os agentes educativos são peças cruciais deste processo, perspetivam mudança e flexibilidade, o que possibilita aos alunos com perturbações do espectro do autismo progredirem ao seu ritmo, dentro do ensino estruturado segundo o modelo TEACCH. Isto direcionou-nos a investigar «quais os fatores envolvidos no desenvolvimento de práticas inclusivas nas Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo».

Assumimos uma abordagem metodológica de carácter quantitativo, da qual participaram livremente 75 indivíduos a quem foi administrado um inquérito especificamente desenhado e validado, com o qual se pretendeu avaliar os seus posicionamentos face à inclusão destes alunos. Os resultados surgem no seguimento de pesquisas anteriores, tendo-se constatado que a definição destas perturbações ainda não é consensual e os docentes de ensino regular continuam a apresentar maior resistência enquanto os docentes de educação especial têm posicionamentos mais inclusivos, inferindo-se dificuldades inerentes à formação.

Permitiu-nos sinalizar a necessidade de implementar formação junto dos diversos agentes educativos para se diluir, progressivamente, a Unidade pela sala regular, escola e comunidade educativa direcionando propósitos e estratégias a acionar com esta finalidade.

Palavras-chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Perturbações do Espectro do Autismo, Unidades de Ensino Estruturado, TEACCH.

Abstract

This research inserts in the context of change in course at school that promotes “education for all”. The normative and educational agents are crucial parts of this process, they put in the perspective change and flexibility, which enables students with autism spectrum disorders to progress at their own pace, within the structured teaching method “TEACH”. This drove us to investigate “which factors involved in developing inclusive practices in the structured teaching Units for education of students with autism spectrum disorders”.

A methodological approach of quantitative character was assumed, which 75 individuals participated freely to whom were given a survey specifically designed and validated, which was intended to evaluate their position in view of the inclusion of these students. The results emerge in the follow-up of previous searches, and it was found that the definition of these disorders is still not consensual and regular education teachers continue to present more resistance while the special education teachers have more inclusive placements, inferring difficulties inherent to the training.

This enabled us to indicate the need to implement training with in various educational agents to dilute, progressively, the unit for the regular room, school and education community leading to intentions and applying strategies for this purpose.

Key-Words: Inclusion, Special Needs Education, Autism Spectrum Disorders, Structured Teaching Units, TEACCH.

Abreviaturas e Siglas

APA – American Psychiatric Association

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

Art.^o – Artigo

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education

EB 1/JI – Escola Básica do 1.^o Ciclo com Jardim-de-Infância

EE – Educação Especial

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

n.^o – Número

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educativo Individual

SA – Síndrome de Asperger

SNRIPD – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice Geral

| | |
|---|----|
| Introdução | 18 |
| Capítulo 1 – Os Diferentes ao Longo do Tempo..... | 24 |
| 1.1 – Perspetiva Diacrónica da Educação Especial | 25 |
| 1.1.1 – Da Segregação à Assistência..... | 28 |
| 1.1.2 – Da Assistência à Institucionalização | 30 |
| 1.1.3 – Da Institucionalização à Integração | 31 |
| 1.1.4 – Da Integração à Inclusão..... | 33 |
| 1.1.5 – A Educação Inclusiva | 42 |
| 1.2 – Contexto Português | 44 |
| 1.2.1 – O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto..... | 50 |
| 1.2.2 – O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro..... | 53 |
| 1.2.3 – A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde | 59 |
| Capítulo 2 – Enquadramento das Perturbações do Espectro do Autismo | 64 |
| 2.1 – A Evolução Diacrónica das Perturbações do Espectro do Autismo..... | 65 |
| 2.2 – A Tríade Sintomática | 69 |
| 2.2.1 – Défice ao Nível da Interação Social..... | 71 |
| 2.2.2 – Défice ao Nível da Comunicação e Linguagem | 72 |
| 2.2.3 – Défice ao Nível da Imaginação e Interesses Restritivos | 73 |
| 2.3 – A Comorbilidade e a Construção do Espectro do Autismo..... | 74 |
| 2.4 – Etiologia..... | 77 |
| 2.4.1 – Teorias de Âmbito Biológico | 78 |
| 2.4.2 – Teorias de Âmbito Psicológico | 80 |
| 2.5 – Critérios de Diagnóstico Categorical e Diferencial | 86 |
| 2.5.1 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação Autística..... | 88 |
| 2.5.2 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação de Rett..... | 89 |

| | |
|---|-----|
| 2.5.3 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância..... | 90 |
| 2.5.4 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação de Asperger | 91 |
| 2.5.5 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação | 92 |
| 2.6 – Epidemiologia ou Prevalência | 93 |
| 2.7 – Intervenções nas Perturbações do Espectro do Autismo | 94 |
| 2.7.1 – Intervenções de Âmbito Educativo | 97 |
| 2.7.2 – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children | 102 |
| Capítulo 3 – A Inclusão Escolar do Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo | 106 |
| 3.1 – A Escola e o Currículo | 107 |
| 3.2 – Elegibilidade para a Educação Especial | 112 |
| 3.2.1 – O Programa Educativo Individual [PEI]..... | 115 |
| 3.2.2 – O Currículo Específico Individual..... | 118 |
| 3.3 – Fatores que Promovem a Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo | 121 |
| 3.3.1 – Diferenciação, Cooperação e Flexibilização na Sala de Aula | 125 |
| 3.3.2 – Os Agentes Educativos | 128 |
| Capítulo 4 – A Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo..... | 139 |
| 4.1 – A Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo | 140 |
| 4.2 – O Ensino Estruturado..... | 152 |
| 4.3 – Organização do Tempo | 157 |
| 4.4 – Organização do Espaço..... | 160 |
| 4.4.1 – A Área de Transição..... | 163 |
| 4.4.2 – A Área de Aprender..... | 164 |
| 4.4.3 – A Área de Trabalhar | 166 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.4 – A Área de Reunião | 169 |
| 4.4.5 – A Área de Trabalhar em Grupo | 169 |
| 4.4.6 – A Área de Brincar ou Lazer | 170 |
| 4.4.7 – A Área de Computador..... | 171 |
| 4.4.8 – As Áreas de Refeições e de Higiene | 172 |
| 4.5 – Em Associação à Unidade de Ensino Estruturado | 173 |
| Capítulo 5 – Opções Metodológicas..... | 178 |
| 5.1 – Âmbito e Questões de Pesquisa | 179 |
| 5.2 – Considerações sobre a Metodologia Adotada..... | 183 |
| 5.3 – Procedimentos Gerais | 184 |
| 5.4 – Caraterização da Amostra | 185 |
| 5.5 – Caraterização das UEEA | 191 |
| 5.5.1 – Caraterização de UEEA de Gondomar..... | 192 |
| 5.5.2 – Caraterização de UEEA de Maia..... | 193 |
| 5.5.3 – Caraterização de UEEA de Matosinhos..... | 195 |
| 5.5.4 – Caraterização de UEEA de Vila Nova de Gaia | 197 |
| 5.6 – Instrumento de Pesquisa | 199 |
| 5.6.1 – Elaboração e Aplicação do Inquérito por Questionário | 200 |
| 5.6.2 – Procedimentos de Análise Estatística..... | 201 |
| Capítulo 6 – Apresentação e Análise dos Dados..... | 205 |
| 6.1 – Apresentação e Análise dos Dados | 206 |
| 6.2 – Averiguação das Hipóteses | 217 |
| 6.2.1 – Averiguação da Hipótese 1..... | 218 |
| 6.2.2 – Averiguação da Hipótese 2..... | 225 |
| 6.2.3 – Averiguação da Hipótese 3..... | 231 |
| Capítulo 7 – Discussão dos Resultados | 237 |
| Conclusão | 259 |
| Bibliografia | 267 |
| Legislação Consultada | 288 |

| | |
|------------------------|-----|
| Índice Remissivo | 290 |
| Apêndices..... | I |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Iniciativas relevantes para a institucionalização (Adaptação de Serrano, 2005; Leitão, 2007; DGIDC, 2009)..... | 32 |
| Quadro 2 – Iniciativas internacionais para a construção da escola inclusiva (Adaptado de Leitão, 2007; Silva, 2009; Sanches, 2011; Rodrigues, 2011; OMS, 2011). | 39 |
| Quadro 3 – Comparação entre a integração e a inclusão (Sanches, 2011). | 41 |
| Quadro 4 – Iniciativas relevantes para a escola inclusiva em Portugal (Adaptado de Sanches e Teodoro, 2006; Leitão, 2007; e Silva, 2009). | 45 |
| Quadro 5 – Intensidade e frequência (Adaptação de Simeonsson, 1994). | 53 |
| Quadro 6 – Aspectos positivos e negativos do decreto-lei n.º 3/2008 (Adaptação de Correia, 2008)..... | 58 |
| Quadro 7 – Visão geral da CIF (Adaptação de OMS, 2004). | 61 |
| Quadro 8 – Interação entre os componentes da CIF (Adaptação de OMS, 2004). . | 62 |
| Quadro 9 – Comparação entre o DSM-IV-TR e o CID-10..... | 87 |
| Quadro 10 – Critérios de diagnóstico para perturbação autística (APA, 2002). | 88 |
| Quadro 11 - Critérios de diagnóstico para perturbação de Rett (APA, 2002)..... | 89 |
| Quadro 12 – Critérios de diagnóstico para perturbação desintegrativa da segunda infância (APA, 2002). | 90 |
| Quadro 13 – Critérios de diagnóstico para perturbação de Asperger (APA, 2002). . | 92 |
| Quadro 14 – Códigos da CIF e CIF-CJ para um aluno com PEA (Adaptação de Lollar e Simeonsson. 2005). | 115 |
| Quadro 15 – Vantagens do currículo individual face ao currículo nacional (Adaptação de Jordan, 2011; Filipe 2012). | 120 |
| Quadro 16 – Características das PEA (Adaptação de Smith, 2008). | 122 |
| Quadro 17 – Recursos humanos disponibilizados (Adaptação de Correia, 2008). . | 133 |
| Quadro 18 – Aspectos a salientar das UEEA (Adaptação de Simeonsson et al. 2010). | 148 |
| Quadro 19 – Criação de UEEA (Adaptação de DGIDC 2009; 2010; Direcção-Geral da Educação, 2011)..... | 149 |
| Quadro 20 – Continuum do Autismo (Adaptação de Wing, 1996; Baron-Cohen, 2010). | 151 |
| Quadro 21 – Uso da cor nos horários (Adaptação de Hernández et al., 2011). | 158 |
| Quadro 22 – Calendarização da investigação. | 185 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 23 – Caraterização dos alunos da UEEA de Gondomar. | 193 |
| Quadro 24 – Caraterização dos alunos da UEEA da Maia. | 194 |
| Quadro 25 – Caraterização dos alunos da UEEA de Matosinhos. | 196 |
| Quadro 26 – Caraterização dos alunos da UEEA de Vila Nova de Gaia. | 198 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Tríade sintomática nuclear apresentada por Lorna Wing e Judith Gould (Adaptação de Cumine et al., 2010; Mesibov & Howley, 2010). | 70 |
| Figura 2 – Perturbações enquadráveis no espectro do autismo. | 75 |
| Figura 3 – Modelo multifatorial das PEA (Adaptação de Pellicano, 2011). | 80 |
| Figura 4 – Tríades da teoria da Empatia-Sistematização (Adaptação de Baron-Cohen, 2010). | 84 |
| Figura 5 – As fases do processo de referenciação (Adaptação de DGIDC, 2008). | 114 |
| Figura 6 – Planta de uma UEEA no que respeita às diversas áreas (Adaptação de DGIDC, 2008). | 161 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita ao concelho, sexo e habilitações académicas. | 186 |
| Tabela 2 – Caraterização da amostra em função da idade..... | 187 |
| Tabela 3 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à função que desempenha. | 187 |
| Tabela 4 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à situação profissional. | 188 |
| Tabela 5 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita ao tempo de serviço. | 188 |
| Tabela 6 – Caraterização dos docentes titulares de turma pelo cruzamento da idade e do tempo de serviço..... | 189 |
| Tabela 7 – Caraterização dos docentes de EE pelo cruzamento da idade com o tempo de serviço. | 190 |
| Tabela 8 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à profissão dos pais/encarregados de educação. | 191 |
| Tabela 9 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à definição de PEA. | 206 |
| Tabela 10 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à definição do processo de inclusão de alunos com PEA. | 207 |
| Tabela 11 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à existência de barreiras ao desenvolvimento de práticas de inclusão. | 207 |
| Tabela 12 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à existência de barreiras à inclusão. | 207 |
| Tabela 13 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita a fatores que promovem/facilitam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão. | 208 |
| Tabela 14 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita a fatores que condicionam/dificultam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão..... | 208 |
| Tabela 15 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao grau de importância de alguns fatores na inclusão. | 209 |
| Tabela 16 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao grau de importância de alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão. | 210 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 17 – Resumo das frequências absolutas e relativas relativamente às UEEA. | 211 |
| Tabela 18 – Resumo de algumas estatísticas descritivas quanto à importância da UEEA. | 211 |
| Tabela 19 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao papel da UEEA. | 211 |
| Tabela 20 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativamente ao grau de importância de características próprias da relação entre as UEEA e as entidades da comunidade. | 212 |
| Tabela 21 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao combate à exclusão. | 213 |
| Tabela 22 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas à frequência da UEEA. | 213 |
| Tabela 23 – Resumo das frequências absolutas e relativas face à atuação dos agentes educativos. | 214 |
| Tabela 24 – Resumo das frequências absolutas e relativas de acordo com as áreas a serem trabalhadas pela UEEA. | 215 |
| Tabela 25 – Resumo das frequências absolutas e relativas em relação à mudanças. | 215 |
| Tabela 26 – Resumo de algumas estatísticas descritivas quanto ao espaço da UEEA. | 216 |
| Tabela 27 – Resumo das frequências absolutas quanto a palavras-chave que definem a UEEA. | 217 |
| Tabela 28 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA. | 218 |
| Tabela 29 – Teste do Qui-quadrado de independência. | 219 |
| Tabela 30 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA. | 220 |
| Tabela 31 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA. | 221 |
| Tabela 32 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência. | 221 |
| Tabela 33 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA. | 222 |
| Tabela 34 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência. | 223 |
| Tabela 35 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA. | 224 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 36 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência. | 224 |
| Tabela 37 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e limitados pelo currículo. | 226 |
| Tabela 38 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência. | 226 |
| Tabela 39 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e limitados pela postura dos pais/encarregados de educação. | 227 |
| Tabela 40 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência. | 228 |
| Tabela 41 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e poucos recursos humanos. | 229 |
| Tabela 42 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência. | 229 |
| Tabela 43 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e dificuldades de acesso/segurança. | 230 |
| Tabela 44 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência. | 231 |
| Tabela 45 – Resumo das estatísticas descritivas no que respeita ao grau de importância de fatores descritos na inclusão e o grau de importância de alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão. | 232 |
| Tabela 46 – Resumo dos dados amostrais dos dois grupos independentes da variável «função que desempenha». | 234 |
| Tabela 47 – Resumo do teste de Levene e do «teste t». | 234 |

Introdução

O Homem, enquanto animal social, desde sempre necessitou dos seus congéneres para comunicar, interagir, procriar e realizar-se, mas também os usou como alvo de ataques, ostracizando-os sempre que não se enquadravam nos cânones que criou, dada a grande dificuldade que sempre manifestou em coabitar pacificamente com todos aqueles que se apresentavam diferentes, recaindo sobre ele superstição, medo e temor, pelo que procurou rodear-se apenas daqueles que não lhe provocavam repelência.

Esta realidade imperou durante séculos tendo moldado e aperfeiçoado a exclusão como uma espécie de educação que passava de pais para filhos, onde a religião acalentou tal estigma e só como obra de caridade é que foi possível olhar para esse grupo marginalizado que carecia de cuidados. Nos finais do séc. XVIII o pensamento filosófico, divergindo da hegemonia da igreja, equacionou a possibilidade da sociedade ter obrigação de atender a todos, mesmo desses «naturalmente» excluídos, de onde brotou o embrião da educação como um direito fundamental do Homem, que foi abusivamente violado, fruto das mentalidades criadas pelas diversas sociedades que moldaram a Europa e, consequentemente, o hemisfério ocidental. Essa assunção difundiu-se já no séc. XIX dando origem às primeiras preocupações educativas com os diferentes, embora tenha sido necessário esperar mais um século para que fossem materializadas respostas efetivas, e hoje consideradas socialmente aceitáveis, face aos séculos de total absentismo, temor, ostracismo e repelência.

Os movimentos de pais e a contestação social que marcaram o séc. XX foram determinantes para o despontar natural da igualdade de oportunidades e de respostas educativas conforme o paradigma que hoje se advoga para a escola, que passa pela inclusão de todos os alunos, vendo as diferenças individuais como mote para a heterogeneidade que tem emergido na escola. E nesta ambiência, a educação de alunos com perturbações enquadráveis no espectro do autismo ganhou visibilidade e originou diversos modelos de intervenção, sendo denominador comum a todos a criação do máximo de autonomia e independência que o individuo possa conseguir. Filmes como *Rain Man*, *L'Enfant Suavage*, *Temple Gradin*, *The Station Agent*, *Adam* ou *Elle S'Appelle Sabine* têm promovido a aceitação natural das perturbações do espectro do autismo pelo grande público.

Impõe-se uma questão: porquê as perturbações do espectro do autismo? Porque consideramos que continuam a ser um mistério e aproximando-nos delas permitir-nos-á ajudar ao desenvolvimento de uma educação mais ajustada, a que esses alunos têm direito, desenvolvendo em nós a vontade de ir mais longe do ponto de vista pessoal e profissional. Temos a noção clara de que «pisamos» terreno pouco conhecido, em que a maior parte dos agentes educativos demonstram inquietações e até receios, que têm sido um desafio para quem se dispõe a abordar as perturbações do espectro do autismo pois são das poucas patologias do desenvolvimento que despertaram tanto interesse e controvérsia, claramente provado pela quantidade de artigos, livros e trabalhos publicados desde a apresentação formal e oficial por Leo Kanner e Hans Asperger.

Em Portugal, com a publicação do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, seguido pela lei n.º 21/2008, de 12 de maio e pela declaração de retificação n.º 10/2009, de 7 de março emergiu a figura da «Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo» como o espaço onde deve ser desenvolvida a resposta educativa especializada que variará consoante o grau de severidade, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de ensino e a idade de cada aluno, o que já era prestado há muito nas designadas «salas de recursos TEACCH» que, à época, também foram uma novidade por aplicarem na realidade da escola pública portuguesa um modelo de educabilidade desse grupo de alunos. Estes diplomas direcionaram os pais para a escola e deu-lhes relevância no processo educativo e formativo dos educandos. Com a introdução da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde no contexto educativo apostou-se no modelo biopsicossocial e pretendeu-se homogeneizar a linguagem para que haja um só entendimento na avaliação e na resposta educativa, projetando a EE para uma nova dimensão da inclusão, precatando o acesso e o sucesso, a autonomia, a estabilidade emocional, o prosseguimento de estudos ou uma adequada preparação para a vida profissional numa ótica da igualdade de oportunidades.

Assim, a escolha deste tema de investigação não teve nada de accidental, resultou do nosso primeiro contacto com um aluno com estas perturbações a quem facultamos apoio educativo no ano letivo de 2006/2007 e que despertou o nosso interesse, constituindo um desejo encontrar pistas explicativas para uma melhor compreensão da forma como pensam e agem os diversos agentes educativos face a uma realidade inquestionável como é a inclusão destes alunos nas escolas regulares, tendo por base o modelo TEACCH. O nosso percurso profissional já se tinha direcionado, por opção, para o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, o que nos deu substancial traquejo no contexto inclusivo e permitiu observar, informalmente, um binómio atitudinal, se por um lado notamos uma forte resistência à mudança, por outro encontramos entusiastas dessa mudança.

Como tal, procuramos conciliar a teoria com a prática, alavancando a necessidade de procurar entender uma realidade tão atual quanto fascinante como é este espectro que se reveste de particularidades, por vezes só acessíveis a quem priva com esses alunos, que «veem» no docente de educação especial o mediador, o ponto de ligação entre o «seu» mundo e o «nosso» mundo. Por isso procuramos contribuir para um maior conhecimento desse mundo, tendo como ponto de partida a afirmação de Mialaret (2001) segundo o qual *as «situações educativas» são situações humanas e sociais e têm, em comum com todas as outras situações humanas e sociais, a característica de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente «reproduzíveis»* (p. 49). Neste contexto procuramos compreender toda a envolvência ao ensino destes alunos em contexto escolar, sentindo necessidade de obter dados que nos levassem a uma reflexão, o que nos levou a desencadear esta investigação com base na seguinte questão de partida: **«Quais os fatores envolvidos no desenvolvimento de práticas inclusivas nas Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo»**.

Propusemo-nos estudar as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e na perspetiva de dar resposta à questão colocada, traçamos o seguinte objetivo geral **analisar as atitudes inclusivas nas UEEA face às necessidades educativas especiais dos alunos com perturbações do espectro do autismo**. No enquadramento deste objetivo e numa perspetiva de lhe dar resposta, problematizados os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar as definições que os diferentes agentes atribuem à inclusão, às unidades de ensino estruturado e às perturbações do espectro do autismo.
2. Identificar o papel dos agentes educativos no desenvolvimento da inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo.
3. Identificar as competências atribuídas pelos encarregados de educação às unidades de ensino estruturado.
4. Identificar as relações estabelecidas entre as unidades de ensino estruturado e a comunidade.
5. Analisar o espaço físico e envolvente das unidades de ensino estruturado.

Com o propósito de tentar dar resposta a estes objetivos, formulamos as seguintes hipóteses de investigação, esperando que contribuam para aprofundamento do conhecimento científico:

H1 – Os professores de Educação Especial têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de perturbações do espectro do autismo.

H2 – O professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma.

H3 – Os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma.

O trabalho que agora se apresenta, intitulado **As Unidades de Ensino Estruturado e a Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo** é constituído por uma introdução, 7 capítulos e conclusão.

Se atualmente se advoga um sistema educativo inclusivo, tal conceção só pode ser compreendida à luz da natural evolução de atitudes face a quem se desviou da norma estabelecida ao longo dos séculos. De forma a compreendermos o trilho deste caminho é fundamental mostrarmos as atitudes que houve ao longo do tempo, através de uma visão diacrónica que a literatura da especialidade subdividiu em vários momentos, a segregação, a assistência, a institucionalização, a integração e, finalmente, a inclusão e a educação inclusiva para nos focalizarmos no contexto educativo português contemporâneo, onde os diplomas legais preveem um atendimento personalizado a alunos com necessidades educativas especiais a par de uma articulação entre a escola, a família e as entidades que respondem às necessidades individuais, conforme apresentamos no primeiro capítulo.

No segundo capítulo abordamos a evolução da compreensão das perturbações do espectro do autismo, desde as primeiras manifestações documentadas até chegarmos à concordância na educabilidade desses indivíduos. Suportados pelos artigos basilares de Kanner (1943) e Asperger (1944) mostramos a construção do espectro e as características que originaram a tríade nuclear, que a par de comorbilidades contribuíram indubitavelmente para clarificar o conceito original. Isto permitiu que a comunidade científica constituísse a nova sintomatologia como uma entidade clínica com validade própria. De modo a melhor compreender este espectro, apresentaremos as principais teorias que suportam a etiologia que no seu todo pretendem explicar a causalidade. Finalizamos o capítulo com alusão às intervenções mais difundidas, algumas delas adaptadas ao contexto português.

No terceiro capítulo abordaremos a necessidade que houve em partir do currículo tradicional e transformá-lo num currículo aberto, onde os alunos com perturbações do

espectro do autismo por necessitarem de intervenções especializadas têm possibilidade de seguir um currículo desenhado face às suas necessidades educativas individuais, o que implica uma avaliação multidisciplinar, onde todos os profissionais envolvidos aportem os seus conhecimentos específicos para conjuntamente delinearem um caminho escolar que faculte um atendimento individualizado e adequado ao aluno.

No capítulo quarto apresentamos a «unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo» como o local específico para desenvolver o ensino estruturado, tendo a opção recaído no TEACCH por fomentar a estruturação do tempo e do espaço, por precetar um ambiente securizante, previsível e com rotinas que levem estes alunos a desenvolver o máximo que as suas capacidades lhes permitirem. No entanto, as unidades não são em si mesmas autossuficientes, tendo necessidade de granjear recursos na comunidade envolvente a fim de maximizar a resposta efetiva.

No capítulo quinto apresentamos o caminho metodológico que seguimos nesta investigação apresentando a respetiva fundamentação, a descrição do trabalho prático e os instrumentos utilizados, ao mesmo tempo que apresentamos as razões que levaram à seleção de uma metodologia de âmbito quantitativo. De forma a contextualizar a nossa intenção, procedemos à apresentação da questão inicial ou ponto de partida, os objetivos, as hipóteses e as técnicas de recolha de dados que serão o motor de todo este estudo.

No capítulo sexto apresentamos e descrevemos os resultados obtidos na investigação. No capítulo sétimo procedemos à discussão dos resultados obtidos justificando, com recurso à literatura específica, as nossas afirmações face aos resultados que obtivemos. Finalizamos apresentando as conclusões da investigação, o interesse, as limitações e as possibilidades de investigações futuras.

Antes de finalizarmos, será de referir que na produção escrita desta investigação foi utilizada a norma da *American Psychological Association* (2001) e as especificidades próprias da Universidade (Primo & Mateus, 2008), tendo sido realizado todo o estudo cumulativamente com o exercício de funções docentes, a tempo inteiro, em contexto de unidade de ensino estruturado, o que implicou uma grande força de vontade e enormes sacrifícios em levar por diante a investigação que agora se apresenta.

Capítulo 1 – Os Diferentes ao Longo do Tempo

1.1 – Perspetiva Diacrónica da Educação Especial

As transformações político-sociais ocorridas no decurso do séc. XX, com especial relevo para as que ocorreram no último quartel, proporcionaram o surgimento de caminhos cada vez mais inclusivos para alunos com NEE – necessidades educativas especiais no contexto de escola regular, onde se procurou dar respostas educativas consentâneas com essas necessidades, o que deve ser entendido como resultado de um longo caminho percorrido através de séculos de indiferença, onde as diversas sociedades construíram normas excludentes de todo aquele que nasceu ou se tornou deficiente e desenvolveram sobre ele estigmas, medos e superstições resultando em segregação, ostracismo ou aniquilação.

“O presente é formado por inúmeros elementos, tão estritamente emaranhados uns nos outros, que nos é difícil perceber onde começa um, onde termina outro, o que é cada um deles e quais as suas relações; (...) A única forma de os distinguir, de os dissociar, é procurar na história como se foram progressivamente ligando uns aos outros, como se foram combinando, organizando” (Durkheim, 1994, p. 171).

A história revela-nos que os diversos povos, que no decurso dos séculos moldaram a Europa como a conhecemos hoje, não tiveram uma relação pacífica com o deficiente, mostrando grande dificuldade em lidar com ele como se fosse uma ameaça à existência dessa mesma sociedade enquanto sistema organizado. Por outro lado, o Homem desde sempre se aspirou ao perfeito, conceito que variou de época para época, de região para região e de cultura para cultura, mas dentro de cada região, de cada cultura e de cada época existiu um padrão de perfeição definido por um cânone aceite pela maioria, que nem todos puderam alcançar devido aos obstáculos criados pelos próprios congéneres. Isto porque o Homem, enquanto animal social, não se limita a necessitar dos semelhantes para se reproduzir, ter prazer ou sobreviver, necessita deles também para se realizar enquanto pessoa, o que carece de um processo formativo, de uma adaptação constante ao longo da sua vida que lhe permita interiorizar as normas vigentes nessa sociedade, pelo que lhe fica a dever tudo que é. Essa aprendizagem é feita através de uma educação, que assume um papel fulcral na formação, no desenvolvimento e na maturação, fazendo despontar a responsabilidade em assumir a vida e o dispor dela em plenitude, mas que também o levou a cometer as maiores atrocidades em nome da realização pessoal.

Assim, receber educação poderá ser entendido como «beber» de normas e ensinamentos de alguém que as possui, o que etimologicamente deriva da expressão ex

ducere que significa «conduzir», «guiar», «comandar», o que deve permitir ao homem aspirar ao desenvolvimento pleno da sua personalidade, consciencializando-o que a pessoa humana, qualquer que seja, é o primeiro dos valores e, neste contexto, qualquer forma de exclusão deverá ser entendida como a negação do humano.

Para um melhor entendimento desta asserção teremos de recuar à época clássica, onde os homens não eram considerados todos iguais (Platão, 2005), estando alguns destinados a mandar e outros a serem mandados (Aristóteles, 2000) e onde a tradição cristã assimilou a matriz grega dos conceitos de norma e normalidade, sustentando a exclusão com base nas palavras de S. Paulo “*o que é bom, o que lhe é agradável, o que é perfeito*” (Bíblia Sagrada, S. Paulo, Ro. 12, 2) e excluindo através dos princípios da natureza humana quem estava em desacordo com essa norma. Séculos mais tarde, os ideais propostos pelos filósofos que estiveram na génese da revolução francesa abalaram esses pilares fortalecidos pela tradição e alavancaram à ideia de que a sociedade era responsável por todos os seus elementos, pressuposto que se difundiu em larga escala. Essa base de respeito pela diversidade humana levou a que no séc. XX ficasse exarado no n.º 1 do art.º 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem “*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade*” (Portugal, 2005, p. 132), onde o vocábulo «*todos*» é a afirmação contemporânea da universalidade desses direitos.

Atualmente advoga-se a inclusão, que provem etimologicamente do latim *includere* e deriva da preposição *in* e do verbo *cludo* o que significa «colocar algo ou alguém dentro de um espaço ou lugar», o que à luz da contemporaneidade poderá ser entendido como colocar dentro da sala de aula quem esteve do lado de fora. Foi esta assunção que se tornou matriz ao chamar ao contexto escolar aqueles que, por natureza e tradição, estavam em desacordo com a norma e excluídos da escola, não com a pretensão de os normalizar apesar da linha que divide o considerado normal e o anormal ser ténue e regulada de modo a produzir uma população desviante da justa proporção gerenciável como refere Thomas (1978) citado por Pinto (2006), mas para os incluir dentro da sua discrepância face à norma, pois numa perspetiva inclusiva, “*a educação deve procurar respeitar a diversidade para que não constitua um factor de exclusão social*” (Delors, 1996, p. 47). Essa realidade deu origem ao direito a receber uma educação, que não surgiu ao acaso mas enquanto produto histórico da realidade contemporânea, que exigiu que se abandonassem preconceitos, estereótipos clássicos e se rompesse com o senso comum e com as representações partilhadas pela maioria (Bourdieu, 2001), uma vez que historicamente a aceitação do outro, em especial do deficiente, como um igual nunca foi uma atitude pacífica (Bairrão Ruivo, Felgueiras, Fontes, Pereira, & Vilhena, 1998).

Desta forma, rompeu-se sucessivamente com os modelos tradicionais, primeiro com o que assentava em critérios médicos e se focalizava na incapacidade enquanto atributo do indivíduo, depois com o modelo funcional que via a incapacidade como uma limitação da funcionalidade, com o modelo transacional onde os fatores ambientais poderiam compensar os biológicos e com o modelo ecológico, assente nas teorias de Bronfenbrenner, para quem o desenvolvimento humano resultaria da interação e influência mútua entre os diversos contextos que rodeiam o indivíduo, desde o microssistema formado pela família e pela escola, passando pelo mesossistema, enquanto relacionamento com os diversos microssistemas, até ao exossistema, onde o indivíduo não tinha participação direta, mas sofria a sua influência, gravitando todos em torno de um macrossistema que engloba a cultura social, que condiciona e influencia o modo como todos os outros contextos se organizavam. Com o decurso do tempo surgiu o modelo bioecológico que propunha uma interação da biologia, psicologia e comportamento enquanto aspetos dinâmicos das funções e estruturas individuais, mas foi substituído pelo modelo biopsicossocial que integra as diversas dimensões da funcionalidade humana, a biológica individual centrada no corpo, a psicológica e as interações destas com os fatores ambientais e as interações dinâmicas entre ambas (Bronfenbrenner, 2005; Simeonsson, Scarborough, & Hebbeler, 2006).

“A qualidade de vida e as oportunidades das pessoas designadas por pessoas com deficiência refletem não só as condições gerais de vida e as políticas socioeconómicas que têm caracterizado as diferentes épocas ao longo da história, como também as representações e construções sociais que vigoram acerca da deficiência” (Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência [SNRIPD], 2006, p. 13).

De acordo com Pinto (2006) existe hoje uma combinação irrepetível de condições e qualidades diversas que marcam a filosofia adjacente à escola, onde todos os indivíduos são tidos como únicos, e como tal, especiais. Rodrigues (2006) e Correia (2008) referem que estas condições levam à rejeição da exclusão presencial ou académica de qualquer aluno, devendo ser ensinado o sentimento de pertença e a aceitação junto dos pares, o que nos recorda Sousa Santos (1999) quando referiu que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descarateriza. Do nosso ponto de vista é uma realidade demasiado recente se comparada com os séculos de esquecimento a que foi votado todo aquele que se apresentou à sociedade com insuficiências que o posicionaram em desacordo com a norma vigente.

Este desacordo é patente na obra de Arthur Miller «*As bruxas de Salém*» onde são descritos os comportamentos de uma comunidade face ao desconhecido. A fim de clarificarmos a evolução diacrónica do pensamento e dos atos, abordaremos os aspetos que

consideramos mais relevantes da relação entre as diversas sociedades e os seus congéneres com algum tipo de deficiência, por natureza, elementos mais vulneráveis, a fim de contextualizarmos o presente, onde nos regemos por princípios de democracia, justiça social e solidariedade e por uma alteração da realidade educativa marcada pela forma como se perspetiva a diferença (Silva, 2009).

Para levar a cabo o nosso propósito, recorremos à bibliografia específica que atesta as nossas afirmações e mostra a construção social entendida num binómio de rejeição/aceitação face ao diferente. Há várias possibilidades de divisão, Morgado (2003) citando Lowenfeld (1977) apresenta separação, proteção, emancipação e integração; Pinto (2006) citando Djong (1981) apresenta modelo tradicional, de reabilitação e de autonomia pessoal; Silva (2011a) apresenta uma divisão que coincide *mutando mutandis* com os autores citados, a qual seguimos:

- Da segregação à assistência;
- Da assistência à institucionalização;
- Da institucionalização à integração;
- Da integração à inclusão;
- A educação inclusiva.

Este percurso diacrónico permitir-nos-á entender a lenta evolução, desde as mais antigas práticas reguladoras de exclusão até à atualidade face a uma realidade transversal a todas as estratificações sociais criadas pelas diversas sociedades ao longo do tempo, que sempre existiu, existe e existirá, a diferença.

1.1.1 – Da Segregação à Assistência

Silva (2011) recorrendo à literatura refere que em tempos remotos, as populações nómadas abandonariam ou exterminariam quem apresentasse algum tipo de deficiência. No Antigo Egito seriam divinizados, cuidando do seu bem-estar, porque a deficiência era considerada portadora de benesses. Para os hebreus era castigo pelos pecados, a lei proibida insultar os surdos e colocar tropeços diante dos cegos, registando tentativas de homicídio pelo fogo ou pela água (Bíblia Sagrada, Lv. 19, 14; Dt. 28, 58-59; Mc. 9, 14-28).

A Grécia foi berço de vários princípios que moldaram a Europa e também da exclusão, onde mulheres, estrangeiros e escravos eram «naturalmente» excluídos. Em termos de deficiência chegou até nós o raro relato de que Homero e Esopo seriam cegos (Smith, 2008). Em Esparta, o conselho de cidadãos determinava expor os recém-nascidos

que apresentassem anomalias no *Apothenai*, um penhasco junto ao *Taygetos*. Em Atenas, quem fosse disforme deveria ser escondido num lugar interdito e oculto que não poderia ser divulgado (Platão, 2005). Em Roma, o recém-nascido era pertença da família e devia ser examinado à nascença, podendo ser eliminado lançando-o da rocha Tarpeia ou ao rio Tibre. À semelhança dos gregos, apresentar alguma deficiência era presságio de males futuros (Silva, 2009; 2011a).

Com o advento do Cristianismo houve a reestruturação de toda a moral romana, a nova religião afirmou que todos os homens eram iguais, mas a deficiência continuou impregnada do estigma de castigo divino, “*os seus discípulos perguntaram-lhe, então: «Rabi, quem foi que pecou para este homem ter nascido cego?»*” (Bíblia Sagrada, Jo. 9, 1-3), o que permaneceu intocável durante séculos. A escassez de fontes apenas permite fazer referências pontuais ao tratamento que era dado aos deficientes numa Europa em construção, assolada por guerras constantes, pela pobreza e sucessivas fomes, não sendo de estranhar que nesse contexto o deficiente fosse desprezado ou maltratado, tendo relativa possibilidade de sobrevivência (Pinto, 2006).

Gardou e Develay (2005) referem que a Ordem do Espírito-Santo, em reação às teses agostinianas de pecado, fundou em Montpelier um dos primeiros hospícios destinados a crianças loucas ou abandonas. Mas o estigma da deficiência continuou a mostrá-los como criaturas de mau agouro que deviam ser evitados, sendo a expressão «diabo no corpo» residual desses tempos (Correia & Cabral, 1999; Serrano, 2005). Essa crença atravessou a Idade Média e muitos deles foram exorcizados ou condenados à fogueira (Vieira & Pereira, 2010). A sociedade medieval sentia repulsa pela imperfeição do deficiente mas começou a sentir piedade e compaixão, difundindo-se entre as ordens monásticas e as altas estirpes da nobreza a necessidade de lhes dar assistência, porém, “*esta piedade de cariz profundamente religiosa não impediu que muitas pessoas em situação de deficiência fossem vítimas da sua própria condição*” (Silva, 2011, p. 12).

Na Europa renascentista surgiram alguns procedimentos para ensinar deficiências específicas, que podemos considerar como sistemas alternativos de comunicação e reeducação, nomeadamente, Paracelsus, Félix Platter, Ambroise Paré e os beneditinos espanhóis Pedro Ponce de León, que trabalhou as competências possíveis ao ensinar a comunicação oral e escrita aos filhos de nobres espanhóis, depois seguido por Juan Pablo Bonet, pioneiros em apresentar escritos no âmbito da deficiência (Leitão, 2007; Silva, 2011). Mas continuou a prevalecer a tradição caritativa que persistiu na dificuldade em entender a necessidade de dar uma resposta à deficiência como um direito e não como um dever compassivo (Gardou, 2011).

Em Portugal, os deficientes oscilaram entre a proteção e assistencialismo ou desprezo à semelhança do que acontecia um pouco por toda a Europa. A deficiência era transversal a todas as classes sociais. A primeira referência a uma tentativa de ensino deve-se à designada «mestra dos moucos» que se julga ter vivido, por volta de 1563, em Vila Real (Leitão, 2007). Nos autos vicentinos surgiu a figura recorrente do parvo, apresentado como um pobre incapaz de reconhecer o local onde se encontra; um desajeitado até para a guarda de animais a que chamam de tolo; um obcecado pela morte e um incapaz de manter uma conversa aparecendo atado ao pé de um filósofo, onde apenas tinha necessidade de comer e dormir (Vicente, 2008). Nesta figura teatral podemos identificar diversos tipos de deficiência segundo os critérios de identificação atuais.

1.1.2 – Da Assistência à Institucionalização

A institucionalização teve o seu embrião gerado durante o absolutismo, na altura em que os deficientes permaneciam esquecidos e escondidos junto de delinquentes, confinados a orfanatos, manicómios e instituições de cariz assistencialista que careciam de sapiência e preocupações com eles. Nesse período destacou-se Jacob Rodrigues Pereira, precursor da instrução de surdos em França e o abade Charles Michel de L'Épée que continuou os ensinamentos de Bonet e acreditava que os gestos eram a língua materna dos surdos com os quais poderiam exprimir os sentimentos tão bem como com a linguagem falada (Gardou & Develay, 2005). Por essa altura, nos asilos de Paris era possível comprar crianças deficientes para serem barbaramente mutiladas a fim de serem alvo de caridade e abandonadas logo que deixavam de ter préstimo para o comprador (Silva, 2009; 2011).

De acordo com Leitão (2007) foi a filosofia de Locke, que defendia os direitos naturais, e a de Rousseau, que assentava numa base humanista e tolerante, que perspetivaram numa ótica filosófico-antropológica que a sociedade era responsável por todos os cidadãos, até mesmo pelos deficientes. Com as revoluções americana e francesa esses princípios teóricos foram difundidos e transformaram os direitos naturais de Locke em igualdade de direitos, o que se tornou num dos legados mais significativos e duradouros pois foi de encontro às necessidades e aspirações das camadas mais pobres da população. A este propósito Perrenoud (2002) refere que a revolução francesa mudou completamente a realidade social vigente “*ao fazer de cada pessoa um cidadão ou cidadã de pleno direito*” (pp. 26-27), assentando na valorização dos direitos humanos, na solidariedade e na justiça social (Pinto, 2006; Vieira & Pereira, 2010).

Neste contexto, o deficiente passou, gradualmente, da pura exclusão social a uma centralidade inédita, florescendo a ideia de que as pessoas com deficiência não deveriam ser evitadas, mas protegidas, cuidadas e educadas (Smith, 2008).

1.1.3 – Da Institucionalização à Integração

A conjuntura social criada no decurso do séc. XIX gerou a vontade de um ensino que pretendia chegar a todos. De acordo com Serrano (2005) esta realidade assentou no reconhecimento e aceitação das diferenças entre indivíduos e, por inerência, entre as crianças. Surgiram instituições de cariz mais assistencial do que propriamente educativo que viriam a ter um papel relevante até meados do séc. XX. Podem ser entendidas como a génese das primeiras escolas especiais destinadas primeiramente a surdos, depois a cegos e deficientes mentais onde avaliavam a possibilidade de evoluírem nas aprendizagens em função de diversas intervenções. No entanto, foram construídas em locais ermos, onde reformadores sociais, médicos e clérigos tiveram um papel preponderante do ponto de vista dos primeiros estudos científicos (Morgado, 2003; Leitão, 2007; Silva, 2009).

Foram afastadas as causas divinas ou demoníacas e apontaram-se causas de foro biológico e sociológico remetendo para médicos e, depois, para educadores. Este período foi designado por médico-terapêutico, devido ao diagnóstico e categorização ser feito em termos clínicos antes de se chegar a uma experimentação pedagógica, o que à semelhança de outras ciências assentava no método experimental (Silva, 2011). *“Acreditavam que era possível mudar o status quo e elegeram a escolarização destas crianças como bandeira das suas vidas e a ela se entregaram sem reserva”* (Sanches, 2011, p. 34).

Neste período emergiram pródigas descobertas em prol do atendimento ao deficiente, destacamos Pinel e Esquirol que revolucionaram o conceito de insanidade ao considerarem imperativo distinguir os indivíduos com défices cognitivos permanentes, designados à época por idiotas, imbecis e débeis mentais, de indivíduos com défices transitórios. Por sua vez, Esquirol e Séguin constituíram a primeira equipa médico-pedagógica a trabalhar conjuntamente, pelo que se pode afirmar que com eles surgiu a EE entendida no sentido moderno da expressão (Gardou & Develay, 2005; Oliveira, 2005; Serrano, 2005; Leitão, 2007; Vieira & Pereira, 2010; Silva, 2011).

Pereira (2002) citando Henri (1984) descreve o choque de Valentin Haüy ao assistir na Feira de St.º Ovídio, em França, à exibição de dez mendigos cegos grotescamente vestidos em cima de um estrado e tocando monotonamente em frente a partituras profusamente iluminadas, o que o levou a desejar ensinar-lhes a ler para terem uma

alternativa de maior alcance social, criando em 1784 a primeira instituição para a educação de cegos, por esse motivo considerado o pioneiro nessa educação. O seu discípulo Louis Braille tornou-se o autor do código de comunicação oral e escrita que chegou até nós com indubitável êxito, sobressaindo pelas suas vantagens em relação a todos os outros (Gardou & Develay, 2005; Sanches & Teodoro, 2006). A afirmação do positivismo e o desenvolvimento de procedimentos científicos projetaram o deficiente para uma centralidade que nunca tinha ocorrido. O início do séc. XX foi uma época de otimismo, Montessori e Decroly foram percussores da medicina pedagógica (Serra, 2002; Silva, 2011).

Atendendo ao contexto português, foi um século devastado por invasões e guerras internas, onde depreendemos que a vida do deficiente não foi nada pacífica.

“Em 1814 já estava constituída a Banda dos Ceguinhos, que tocava na Praça de Toiros do Campo de Santa Ana, dando-lhes o estabelecimento uma pequena subvenção. O resto do preciso para se manterem, tiravam-no eles do exercício da sua arte” (Dias, 1995, p. 9).

À época não eram conhecidos métodos de ensino que permitissem minorar “a desventura desses não menos deserdados da Natureza. O que positivamente se lhes ensinava era a Música” (Dias, 1995, p. 8). Em 1823 foi chamado a Lisboa o especialista sueco Pär Aron Borg para que criasse uma instituição semelhante à que criara em Estocolmo a fim de dar atendimento especializado a surdos, que funcionou na Casa Pia, onde lhes era ensinada a escrita, o alfabeto gestual e a comunicação através de gestos (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2009). Seguiram-se outras instituições e, conseqüentemente, a sua dificuldade de sustentabilidade (Leitão, 2007). De seguida apresentamos um quadro de iniciativas mais revelantes para a institucionalização em Portugal.

| Ano | Iniciativas relevantes para a institucionalização em Portugal | |
|------|---|-----------------|
| 1823 | Pär Aron Borg cria a 1.ª escola para surdos, transferida depois para a Casa Pia | Lisboa |
| 1863 | Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança | Castelo de Vide |
| 1870 | Instituto dirigido pelo Padre Pedro Maria de Aguiar | Guimarães |
| 1870 | Instituto de Surdos de Benfica | Lisboa |
| 1888 | Asilo Escola António Feliciano de Castilho | Lisboa |
| 1893 | Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto | Porto |
| 1903 | Instituto-Asilo de Cegos de S. Manuel | Porto |

Quadro 1 – Iniciativas relevantes para a institucionalização (Adaptação de Serrano, 2005; Leitão, 2007; DGIDC, 2009).

Os alunos eram ensinados por diversos métodos e, paradoxalmente, se por um lado os queriam separados da sociedade e não lhes eram reconhecidos direitos, por outro, enquanto elementos de uma instituição recebiam assistência, tratamento e educação (Pinto, 2006). Contudo, acabavam segregados porque o local onde eram atendidos era diferenciado do local onde o ensino era ministrado (Ferreira, 2007). Essas instituições *“embora se preocupassem com a educação especializada com a reabilitação dos seus utentes, não deixaram, por isso, de ser excludentes”* (Silva, 2011, p. 14).

1.1.4 – Da Integração à Inclusão

O movimento médico-pedagógico iniciado no decurso do séc. XIX que defendia a deficiência como uma patologia orgânica categorizável difundiu-se em larga escala, sustentado pelas novas descobertas, nomeadamente os testes de Simon e Binet que possibilitaram o cálculo entre idade mental e idade cronológica e as investigações de Séguin que assumiria a possibilidade da aplicação dos seus estudos na escola depois de um diagnóstico que originaria um programa individual, conjeturando, assim, mudanças no universo da educação (Gardou & Develay, 2005; Silva, 2009), porém, voltou a emergir o paradigma da exclusão entendendo os deficientes como fonte de problemas sociais, o que só seria travado a partir da década de 50 do séc. XX (Smith, 2008).

Em 1901, Decroly abriu na Bélgica um instituto para crianças atrasadas mentais e anormais, assim chamadas à época, onde maximizava as atividades mentais e aptidões intelectuais. Maria Montessori deu continuidade aos princípios de Itard e de Séguin, usando uma metodologia onde cada criança aprenderia naturalmente desde que rodeada de materiais manipuláveis e jogos apropriados, percecionando que dependia da interação da criança com o meio, sendo fulcral o estímulo das capacidades sensoriais e intelectuais a par do desenvolvimento de competências motoras. Foi pioneira em algumas das teorias defendidas posteriormente por Piaget (Leitão, 2007; Smith, 2008). Em 1925, Lev Vygotsky fundou em Moscovo um laboratório de psicologia de onde coordenava os currículos das escolas especiais e as investigações, defendendo que por uma criança apresentar um defeito não seria necessariamente deficiente (Gardou & Develay, 2005). Deste modo, a intervenção efetuada foi um verdadeiro laboratório de descoberta, inovação e aprendizagem humana (Sanches, 2011).

No rescaldo das duas grandes guerras mundiais regressaram a casa soldados estropiados, amputados, cegos e surdos que ainda poderiam ser úteis à sociedade, o que promoveu um novo olhar sobre a deficiência e, por analogia, reordenou o pensamento sobre

a educação dos deficientes (Silva, 2009). Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, emergiu um novo discurso social de maior abertura à deficiência, tendo ficado expresso logo no art.º 1.º que “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos*” (Portugal, 2005, p. 132). A Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, voltou a referir o direito à educação por parte da criança em situação de deficiência, protegendo-a por ser por natureza mais propensa à exclusão e no campo da educação deu-se uma rutura social e epistemológica com a tradição, ao surgir na Dinamarca um movimento de pais que pretendiam a «desinstitucionalização» dos filhos deficientes mentais (Sanches & Teodoro, 2006; Sanches, 2011).

Esse movimento sustentou-se na fraca qualidade educativa das instituições assentes no mesmo modelo homogéneo das escolas regulares, e demandou do poder político programas específicos de atendimento que desenvolvessem as capacidades intelectuais, físicas e sociais dos filhos. O diretor dos serviços para deficientes mentais, Bank-Mikkelsen, defendeu a partir de 1959, numa perspetiva pedagógica, o ajuste dos serviços às características e particularidades individuais, precatando ajuda de forma a poderem desenvolver uma vida tão normal quanto possível, tendo sido seguido por Nirje e pela difusão do movimento na Europa. Em 1972, no Canadá, Wolf Wolfensberger defendeu que integração era o oposto da segregação, pretendendo a união da educação regular com a EE, de modo a trabalhar com o aluno para que superasse, tanto quanto possível, os seus défices (Morgado, 2003; Pinto, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009; 2011).

Do ponto de vista pedagógico tinha implícito o conceito de «normalidade», isto é, proporcionar um padrão de vida tão próximo quanto fosse possível do padrão de vida em sociedade. A força dos movimentos associativos de pais aliada ao impacto do novo conceito gerou nos Estados Unidos a *National Association of Retarded Children* que reivindicou melhores condições de vida, integração educacional, temporal e social entre alunos com e sem deficiência dentro da escola regular, ao mesmo tempo pugnou pela qualidade na educação e rejeitou o modelo médico (Serrano, 2005; Pinto, 2006; Leitão, 2007).

Sanches (2011) com base em Soder (1981) refere quatro graus possíveis de integração: física, se compartilham espaços; funcional, se utilizam os mesmos espaços e recursos; social, se integram a mesma classe regular; e comunitária, se continuam a integração pela vida pós escolar. O maior número de crianças e jovens em situação de deficiência integrados em escolas regulares foi apresentado pelos países nórdicos, seguidos pela Itália onde tinham acompanhamento por professores formados especificamente para esse fim. A década de 70 foi rica em contestações sociais e emergiu, progressivamente, na literatura o conceito de integração, que se apoiava numa filosofia humanista e defendia que

a criança deveria ser integrada nas salas de aula regulares, sempre que fosse possível, onde beneficiaria das mesmas condições e padrões de vida dos seus pares, do mesmo local e do mesmo grupo sociocultural. Esta filosofia fundamentava-se no «normalizar», o que implicava proximidade física, interação, assimilação e aceitação, sendo fundamental que mais do que colocar também participasse ativamente (Leitão, 2007; Silva, 2009).

Passaram a usufruir de um novo espaço na escola regular e de novos pares para conviver, mas prevalecia a ideia de trabalhar para a normalização desses alunos, colocando neles o problema que deveria ser tratado ou reabilitado de acordo com um determinado padrão, para que se pudessem aproximar, tanto quanto possível, desse mesmo padrão. As contestações sociais e o trabalho desenvolvido pelas organizações internacionais pressionaram o poder político e em 1975 surgiu nos Estados Unidos, *The Education for All Handicapped Children Act* também denominada *Public Law 94-142* que obrigou todos os estados americanos a melhorarem substancialmente os serviços de EE face aos 8 milhões de crianças com NEE, a quem foi garantida igualdade de oportunidades, podendo usufruir de educação pública, gratuita e adequada, de uma avaliação não discriminatória, independentemente da natureza de cada deficiência, o que se traduziu na inserção na classe regular e na criação de um programa educativo especializado, desenvolvido para cada um, o que conceptualizou a noção do *least restrictive environment* e pressupunha a utilização diferenciada de recursos para atingir fins semelhantes, valorizando a educação como uma forma de mudança e a integração como uma forma de normalização (Correia & Cabral, 1999; Olley, 2005; Ferreira, 2007; Silva, 2009; Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel, & Sprinkle, 2011).

No Reino Unido, em 1978, foi publicado *The Warnock Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People* também designado por *Warnock Report*, devido ao comité ser presidido por Mary Warnock que tinha por objetivo reavaliar o atendimento aos deficientes, de onde emergiu, pela primeira vez, o conceito de *Special Needs Education*¹ que como o nome indica, são necessidades que se manifestam apenas no âmbito educativo (Bairrão Ruivo et al., 1998; Sanches, 2011; Silva, 2011). Considerava três tipos de necessidades especiais:

- Introdução de meios complementares para facilitar o acesso aos conteúdos e às atividades do currículo, aplicado aos alunos com incapacidades sensoriais e

¹ A tradução desta expressão não foi consensual, houve quem traduzisse por Necessidades Educativas Especiais como aconteceu na Declaração de Salamanca e como Necessidades Educativas Específicas como foi apresentado por alguns diplomas legais portugueses no período pós 25 de abril.

motoras, como é o caso do Braille, da língua gestual e dos sistemas aumentativos de comunicação;

- Introdução de adaptações no currículo através da subdivisão ou alteração de alguns dos seus conteúdos, aplicado a alunos com graves dificuldades de aprendizagem, como era o caso dos alunos com deficiência mental;
- Promoção da organização social e emocional onde decorria a atividade escolar, facilitando o acesso aos alunos com dificuldades de adaptação ou emocionalmente vulneráveis.

Nesse contexto, um aluno que apresentasse algum tipo de problema teria acesso a uma atenção particular e a mais recursos educativos, mas a grande inovação consistiu em estabelecer uma classificação funcional em termos escolares e curriculares das diferentes necessidades educativas, às quais atribuiu a designação de grau ligeiro, moderado ou grave. Isto fez ruir a dicotomia entre dois tipos de alunos, os normais e os deficientes, pois promoveu a valorização das necessidades educativas do aluno ao mesmo tempo que abandonou os modelos clássicos de atendimento escolar baseados em critérios clínicos, psicométricos e centrados na deficiência, fazendo emergir um novo paradigma educacional baseado num modelo psicopedagógico (Ferreira, 2007). Contudo, não se pretendia fazer desaparecer as categorizações, porque até poderiam ser de grande utilidade aquando da recolha de informação, mas dispensáveis no momento da elaboração do programa educativo, uma vez que as «necessidades educativas especiais» pretendiam suprimir os efeitos estigmatizadores da categorização, promovendo o surgimento da EE – educação especial (Bairrão Ruivo et al., 1998; Pinto, 2006; Sanches, 2011).

Para Correia e Cabral (1999a) o *Warnock Report* marcou inequivocamente o último quartel do séc. XX e pressagiu mudanças significativas para a década de 80, sustentando a ideia de que era da responsabilidade da escola o desenvolvimento de estratégias de adaptação por forma a acolher os alunos com diferentes necessidades educativas, mas estes princípios só foram oficialmente assumidos após a publicação, em 1981, do *Education Act* que caracterizou as NEE de permanentes ou temporárias decorrentes de problemas físicos, sensoriais, intelectuais e emocionais ou a combinação de todos eles, entendendo-as como “*dificuldades significativamente maiores para aprender que alguns alunos evidenciavam, quando comparados com crianças ou jovens do mesmo grupo etário*” (Silva, 2011, p. 19) pelo que necessitavam de uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para a sua particularidade (Sanches, 2011).

Diversos compromissos internacionais selaram a defesa da realidade preconizada pela *Public Law* e pelo *Warnock Report*, nomeadamente, em 1981, o «ano internacional das

peessoas com deficiência» e a «década das nações unidas para as pessoas deficientes» entre 1983 e 1993, tendo sido publicado em 1983, nos Estados Unidos, *The National Risk: The Imperative for Educational Reform by National Commission on Excellence in Education* que deu início a uma longa e necessária reforma da escola (Pinto, 2006).

Em 1986, Madeleine Will, então secretária de estado norte americana, preocupada com o elevado número de alunos com NEE alertou para a necessidade de se proceder a uma mudança radical na escola, que passaria pela cooperação entre professores do ensino regular e do especial, e logo obteve o apoio incondicional dos pais, dando origem ao *Regular Education Initiative*. Criticou-se o enfoque dado à deficiência e impulsionou-se a ideia de que a escola deveria proceder às reestruturações necessárias no sentido de promover a fusão entre a educação regular e a especial de modo a que o aluno com NEE pudesse realizar aprendizagens junto dos pares, objetivando o abandono progressivo das salas de apoio segregadas, esperando que se esbatesse o rótulo que trazia quando chegava à turma regular, onde progrediria ao seu próprio ritmo, usufruindo de apoios efetivos, situação que traria benefícios para todos e que iria ter um impulso decisivo pela mão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] mais tarde em Salamanca (Pinto, 2006; Correia, 2008; Silva, 2009).

Não obstante, a integração foi um grande passo no sentido da escolarização, da socialização e da dignificação das pessoas em situação de deficiência e num espaço que é de todos (Sanches, 2011). Neste caminhar, o Conselho da Europa publicou em 1992 «uma política coerente para a reabilitação de pessoas com deficiência» e em 1993 surgiram as «normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência», com o objetivo de tornar a educação desse grupo uma parte integrante do sistema educativo, o que devia constituir referência para os países da União Europeia (Sanches & Teodoro, 2006). No entanto, o processo integrativo foi questionado por se ter comprovado que o comportamento dos alunos mudava em função das expectativas dos profissionais com quem interagiam a diário e, também, dos pares (Silva, 2011).

“A nossa cultura continua a designar essas pessoas como «deficientes» e, principalmente, como sendo as que não se podem vergar às exigências de sucesso individual e de produtividade; as que entram em conflito com um ideal democrático, procurando eliminar juridicamente as diferenças ao proclamarem o direito à igualdade dos cidadãos” (Gardou, 2011, p. 18).

Em junho de 1994 a nova visão que se pretendia para os sistemas educativos corporizou-se quando a UNESCO e o governo espanhol realizaram a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. Dos 92 países participantes e das 25 organizações internacionais surgiu a denominada Declaração de Salamanca, onde foram definidos

princípios, políticas e práticas educativas relativas ao atendimento a alunos com NEE. Pretendeu negar qualquer forma de exclusão e afirmou que essas crianças e jovens deveriam ter acesso às escolas regulares que, por sua vez, se deveriam adequar através de uma pedagogia diferenciada às suas necessidades individuais (UNESCO, 1994). Assentou em quatro pontos fundamentais.

- Defendeu a inclusão;
- Consagrou a diferença;
- Apoiou a aprendizagem;
- Visou responder às NEE dos alunos.

Reiterou o princípio exarado no *Warnock Report* defendendo que esses alunos deveriam ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças e introduziu dois novos vocábulos, a «inclusão» e as «necessidades educativas especiais» (UNESCO, 1994). Em essência pretendia negar qualquer forma de exclusão, fosse social, cultural, de género ou de capacidades e promoveu a transformação da escola de um modo nunca antes visto, dando aos alunos a possibilidade de oportunidades educacionais ajustadas às suas habilidades e necessidades (Stainback & Stainback, 1999; Serra, 2002). Remeteu para a escola a responsabilidade de assegurar a adequação de todo o processo educativo, respeitando os diversos estilos e ritmos de aprendizagem de todos e de cada um dos seus alunos, o que remetia para segundo plano o problema do aluno ao priorizar a necessidade de uma resposta que o estimulasse ao máximo, pelo que teria de haver uma reorganização em vários domínios, desde a política à organização escolar e formação dos docentes (Serrano, 2005; Sousa, 2010).

A partir de Salamanca passou a figurar nos documentos oficiais a inclusão como o vocábulo que substituiu a integração, confirmando o direito das crianças e jovens com NEE frequentarem a escola regular. Seguiu-se a conferência mundial Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990, considerada que foi uma rutura formal mais abrangente que a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a convenção relativa aos Direitos da Criança, pois alavancou a ideia de que a educação ambicionava chegar, efetivamente, a todos (Serra, 2002; Pinto, 2006; Leitão, 2007; Sanches, 2011).

Foi, de facto, uma rutura com o paradigma que legitimou a integração porque a inclusão não pretendeu normalizar os alunos com NEE mas responder face às capacidades de todos e de cada um, o que pressupôs alterações ao nível da atitude com que se perspetiva a diferença, ao nível da prática pedagógica, da gestão e organização da escola levando ao estabelecimento de parcerias e onde a família passou a ter um papel decisivo, por isso a inclusão não é apenas uma necessidade do âmbito da deficiência, mas pretende-

se que seja um investimento global que obriga a trabalhar a massa cultural em profundidade (Gardou, 2011; Silva, 2011). “*Entende-se que a inclusão promoverá a solidariedade*” (Serra, 2002, p. 101). Seguiram-se outros momentos relevantes para a consolidação do novo paradigma inclusivo que apresentamos no quadro seguinte.

| Ano | Iniciativas internacionais mais relevantes para a construção da escola inclusiva |
|------|--|
| 1995 | Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social |
| 1996 | Carta do Luxemburgo |
| 1996 | Fórum Europeu das Pessoas com Deficiência |
| 1997 | Tratado de Amesterdão |
| 1998 | Conferência de Viena |
| 2000 | Fórum Consultivo Internacional Enquadramento de Ação de Dakar |
| 2002 | Declaração de Madrid |
| 2002 | <i>Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools</i> |
| 2006 | Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Incapacidades |
| 2009 | Conferencia Global sobre Educação Inclusiva, regressando a Salamanca |
| 2011 | Relatório Mundial sobre a Deficiência |

Quadro 2 – Iniciativas internacionais para a construção da escola inclusiva (Adaptado de Leitão, 2007; Silva, 2009; Sanches, 2011; Rodrigues, 2011; OMS, 2011).

Destacamos em 13 de dezembro de 2006 *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Organização das Nações Unidas [ONU], 2007), que podemos considerar a primeira convenção global adotada no séc. XXI ao nível de direitos humanos, onde se retomaram os conceitos de não discriminação, igualdade de oportunidades e inserção ativa na sociedade (Leitão, 2007). Nesse mesmo ano e no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, a *European Agency for Development in Special Needs Education* [EADSNE] organizou em Lisboa a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education* também conhecida por Declaração de Lisboa, no seguimento da já realizada em 2003. Preconizou-se que compete aos jovens construir o futuro, removendo barreiras internas ao ser humano e junto dos semelhantes de modo a que seja aceite essa realidade, o que passa pelo melhoramento da educação no que respeita a acessibilidades, conteúdos e competências com significado para os alunos com NEE e se atenda à problemática no que respeita a possibilidades de vida futura, sendo necessário que os agentes educativos e os

outros alunos tenham um maior conhecimento sobre as deficiências (EADSNE, 2007; DGIDC, 2009a; Rebocho et al., 2009).

A 7 de novembro de 2011 realizou-se em Bruxelas a terceira audição *Young Views on Inclusive Education*, onde foi mencionada a educação inclusiva como um tema comum na vida escolar dos jovens aí representados, tendo sido apresentadas propostas concretas para melhorar as práticas que apoiam a educação inclusiva na escola e na sala de aula (EADSNE, 2012).

Assim, nesta constante mudança o princípio da inclusão não pode ser entendido como um conceito inflexível, pois as reformas levam o seu tempo, e não pode ser perspectivado como uma filosofia do «tudo ou nada» pois tornar-se-ia irrealista e não praticável, pelo que necessita de atender aos recursos existentes de modo a implementá-la, mas para isso não se deve partir de expectativas baixas nem e deve-se ultrapassar a perspectiva do indivíduo como único responsável pelas suas dificuldades, procurando respostas adequadas (Correia, 2008; Sanches, 2011a).

“A inclusão não é para escolas pobres, desapetrechadas e de baixas expectativas. (também é para estas mas...) Inclusão é para todas as escolas sobretudo para aqueles que querem melhorar a sua qualidade. E a qualidade das escolas não se mede pelo PISA, mede-se também pela qualidade de vida, pela qualidade de valores, pela riqueza dos processos de aprendizagem que é capaz de desenvolver. E aí verificamos quem quer qualidade para todos, quer inclusão” (Rodrigues, 2010, p. 7).

Sanches (2011a) com base em Wilson (2000) refere que inclusão é a palavra que atualmente pretende definir igualdade, fraternidade, democracia e direitos humanos, conceitos que conhecemos, mas que nem sempre colocamos em prática. A inclusão pressupõe a aceitação e valorização da diversidade e no campo educativo remete para um novo conceito de educação, onde é responsabilidade da sociedade responder às capacidades que todos têm, ainda que possam parecer em termos sociais ou escolares insignificantes (Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2011).

Sanches (2011) com base na literatura, apresentou as principais características que distinguem a inclusão/educação inclusiva da integração escolar/educação especial, conforme o quadro seguinte.

| Integração escolar/ Educação Especial | Inclusão Escolar / Educação Inclusiva |
|---|--|
| Homogeneidade; | Diversidade; |
| Normalização; | Direito à diferença; |
| Igualdade; | Equidade; |
| Isolamento; | Cooperação; |
| Aventura solitária; | Responsabilidade coletiva; |
| Diferença como um problema; | Diferença como um desafio; |
| Indiferença à diferença; | Valorização da diversidade; |
| Currículo único; | Currículo flexível; |
| Indivíduo; | Contexto; |
| Seleção dos melhores; | Sucesso para todos; |
| Alunos considerados NEE; | Todos os alunos, com e sem NEE; |
| Entrada na escola sob condição, transportando os apoios disponibilizados; | Fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários; |
| Programa específico para o aluno; | Estratégias para a classe; |
| Défice; | Potencial; |
| Educação especial para alunos especiais; | Educação de sucesso para todos; |
| Adulto «colado»/«guarda»; | Todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinarem e apoiarem as aprendizagens de todos os alunos; |
| Professor consumidor e aplicador. | Professor criativo, experimentador e reflexivo. |

Quadro 3 – Comparação entre a integração e a inclusão (Sanches, 2011).

A integração e a inclusão são conceitos muito próximos e, simultaneamente, muito distantes, podendo considerar que se faz integração quando é necessário mudar algo e inclusão quando não se torna necessário proceder a qualquer alteração. Deste modo, a inclusão não pode ser entendida como evolução da integração, porque a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola ao criar uma escola paralela à dita normal, que separava os alunos em dois tipos, condicionando e privando o aluno com NEE ao reduzir-lhe as hipóteses de desenvolvimento, como se se tratasse de uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava, o que levou ao surgimento da ideia de que era necessária uma mudança mais profunda nesse campo (Ainscow & Ferreira, 2003; Rodrigues, 2006).

Do ponto de vista dos direitos humanos, a inclusão afigura-se-nos fundamental para que cada aluno com NEE após o término do período escolar possa transitar para a sociedade, sendo também incluído, e aí encontre o seu lugar.

1.1.5 – A Educação Inclusiva

O conceito de educação inclusiva surgiu associado à educação que se pretendia dar aos alunos com NEE, sendo atualmente um dos pontos-chave a introduzir nos contextos educativos, de modo a que a «educação para todos» seja, efetivamente, para todos.

Mittler (2003) refere que a educação inclusiva é entendida como uma expressão de luta para atingir direitos humanos considerados universais. Para Morgado (2003) é fazer a aproximação entre a comunidade educativa e a ideia de escola de qualidade. Seamus Hegarty tomando por base a «educação para todos», como sendo a apropriada e de alta qualidade, considera a educação inclusiva aquela que permite reformar as escolas e facultar uma educação adequada às crianças que outrora foram excluídas e marginalizadas, o que *“ultrapassa largamente a pequena proporção numérica das crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem”* (Hegarty, 2006, p. 73). Pressupõe-se que a escola regular seja o local privilegiado para o aluno com NEE efetuar as suas aprendizagens junto dos colegas (Rebocho, Saragoça & Candeiras, 2009).

Para Sarto-Martín e González-Gil (2011) é um processo que parte do que existe nas escolas e assume-se como um *continuum* que necessita de acompanhamento para modificar, remodelar e ajustar as atitudes inclusivas. É sinónimo de equidade, direitos e deveres, é a forma de romper as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade e aprender a viver com a diferença, com o direito de ser, fazer e estar com os outros, partindo não da categorização ou rotulagem, mas sim da elencagem e superação das barreiras sociais e educativas que o impedem o acesso às aprendizagens e à participação na escola/comunidade (Sanches, 2011a). A EADSNE considera que *“é fazer parte da turma «normal» e ser «normal». Todos estão incluídos. É um jovem com incapacidade sentir-se bem-vindo na turma e respeitado pelos alunos sem necessidades especiais”* (EADSNE, 2012, pp. 11-12).

Isto obriga a que o Estado, a comunidade, a escola e a família assegurem financiamento, recursos humanos e materiais para que o sistema educativo se torne mais inclusivo, porque a escola inclusiva constrói-se, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, o que está intimamente ligado com a atitude com que se perspetiva e não com o saber-fazer. Neste contexto, devem-se proporcionar oportunidades de aprendizagens significativas, pelo que as escolas inclusivas têm o dever e obrigação de responder às demandas que lhe são dirigidas. É uma exigência social e política a par do cumprimento de valores como a democracia, a justiça social, a solidariedade e onde se

reconhece o direito de todos à educação retirando, por um lado, o estigma da deficiência, e por outro dando importância ao desenvolvimento global do indivíduo imbuído de um espírito de pertença e participação. Para isso é necessário que os agentes educativos se sintam motivados para fazerem transparecer a sua atitude inclusiva consolidando dessa forma os alicerces inclusivos (Correia, 2001; 2008; Ministério da Educação, 2009; Sarto Martín & González-Gil, 2011; Silva, 2011a).

Para César (2003), a escola inclusiva é a escola onde se celebra a diversidade encarada como uma riqueza e não como algo a evitar. *“Uma educação inclusiva é aquela que é capaz de criar e fornecer respostas com vista a satisfazer as necessidades individuais dos alunos”* (Pires et al., 2009, p. 75). Para Sanches (2011) numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva em que a heterogeneidade do grupo não é um problema mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo de quem está na escola e ajuda a gerir mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas, porém, a inclusão e educação inclusiva são dois processos diferentes. O aluno está incluído quando partilha o mesmo espaço de sala de aula, recreio ou refeitório com os pares, mas se as atividades que lhe oferecem são diferentes dadas as dificuldades apresentadas é uma mera inclusão física, pois as interações com os pares a nível de trabalho são diminutas. Todavia, perspetivando a inclusão como educação inclusiva proporcionam-se interações de aprendizagens entre todos os alunos baseadas na cooperação e na diferenciação pedagógica inclusiva, onde as atividades devem ser cuidadosamente planificadas e acompanhadas pelos professores de modo a que todos os alunos, com maior ou menor dificuldades, participem de acordo com o seu nível para um trabalho conjunto, respeitando a individualidade, cooperação e solidariedade porque os alunos com NEE têm o direito a desenvolver as suas potencialidades numa sala organizada e dentro da turma a que pertencem (Silva, 2011). Isto recorda-nos que é a escola que deve adaptar-se às necessidades e características dos alunos com NEE em vez de serem eles, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola (Ainscow & Ferreira, 2003). A escola inclusiva é também um desafio para a organização e funcionamento dos sistemas de ensino e só vive com uma pedagogia também inclusiva, entendida como a forma de procurar resolver os assuntos complexos, em contexto escolar, no que respeita à educação para todos (Pires et al., 2009; Florian, 2010).

“A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEES, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente” (Correia, 2008, p. 19).

Neste sentido, a diferença na sala de aula constitui um desafio, porque obriga a criar novas situações de aprendizagem, o que, inevitavelmente, contribui para diversificar o ensino, com ganhos para todos, esperando que daí advenha uma sociedade menos exclusiva, menos normativa, sem masmorras nem grades (Gardou, 2011; Silva, 2011). Assim, a educação inclusiva é de uma importância incomensurável, porque todos têm um papel crucial na sociedade (Rebocho et al., 2009).

Face a esta realidade contemporânea, o Conselho da União Europeia decidiu introduzir o «Desafios 2020» destinado a melhorar os sistemas de educação e formação em cada país. No objetivo estratégico n.º 3 «promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa» pretende-se o desenvolvimento da colaboração entre os discentes com e sem NEE promovendo uma educação inclusiva e uma aprendizagem personalizada, mediante recurso a apoios em tempo útil e identificação precoce das NEE pelo que uma boa coordenação entre serviços é a forma a garantir a continuação dessa educação e formação (Conselho Nacional de Educação, 2010).

O Relatório Mundial sobre Deficiência, apresentado em 2011, sugere que os sistemas de educação necessitam de abandonar as pedagogias mais tradicionais, adotando abordagens mais centradas no aluno, reconhecendo que todos tem capacidade para aprender, embora de uma maneira específica e num tempo próprio (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2011). Neste contexto, os professores jogam um papel importante, sendo uma prioridade a sua formação de forma a não trabalhem isoladamente, chamando a si os outros intervenientes para se continuarem a desenvolver procedimentos e práticas mais inclusivas (EADSNE, 2011), porque a inclusão educativa é o futuro (Sarto Martín & González-Gil, 2011) pois “*somos todos de diferentes cores, mas juntos podemos fazer um arco-íris*” (EADSNE, 2012, p. 35).

1.2 – Contexto Português

O percurso da EE em Portugal, à semelhança de outros países, reflete o sistema de ideias em que se desenvolveu e a estrutura social em que se inseriu. Com a transição para o séc. XX despontou de um período histórico e socialmente marcado pelo interesse no deficiente e pelo seu direito à educação. Nas diversas instituições eram ensinados por diversos métodos e, paradoxalmente, se por um lado eram afastados da sociedade e não lhes reconheciam direitos, por outro, enquanto elementos de uma instituição recebiam assistência, tratamento e educação (Pinto, 2006).

Em 1913, António Aurélio da Costa Ferreira, provedor da Casa Pia, criou em Lisboa o «Curso Normal» depois denominado IAACF – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que funcionou primeiramente como Dispensário de Higiene Mental e depois como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil, de todo o país e onde se especializaram professores que começaram a trabalhar, primeiramente, com surdos (Bairrão Ruivo et al., 1998; Correia & Cabral, 1999; Silva, 2009). Os cursos aí ministrados continuaram de forma ininterrupta até 1983, altura em que passaram para as Escolas Superiores de Educação (Rodrigues, 2010).

Era pensamento à época que se prestaria um melhor serviço às crianças se fossem educadas de forma controlada junto de outras também deficientes, protegendo-as das ditas normais e oferecendo-lhe cuidados médicos, psicológicos e sociais (Ruivo Ruivo et al., 1998). Em 1942 foram criadas as primeiras classes especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem, que funcionavam junto das escolas primárias e eram orientadas pelo referido instituto e, posteriormente, foram transformadas em salas de apoio (Serrano, 2005; Silva, 2009). Contudo, a insuficiência de respostas educativas levou à mobilização dos pais e à criação de associações, conforme o quadro seguinte.

| Ano | Iniciativas relevantes para a escola inclusiva em Portugal |
|------|---|
| 1956 | Liga Portuguesa dos Deficientes Motores |
| 1960 | Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral |
| 1962 | Associação de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides (mais tarde designada Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) |
| 1971 | Associação Portuguesa para a Proteção de Crianças Autistas (mais tarde designada Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo) |

Quadro 4 – Iniciativas relevantes para a escola inclusiva em Portugal (Adaptado de Sanches e Teodoro, 2006; Leitão, 2007; e Silva, 2009).

Na década de 60, Portugal aderiu ao movimento integrativo, tendo celebrado um protocolo com a Suécia a esse respeito e na década seguinte os alunos com problemas sensoriais entrariam na escola regular com apoio de professores que tiveram de derrubar os «muros» encontrados, pois até essa data a maioria das crianças e jovens com NEE de caráter permanente, em idade escolar, permaneciam praticamente excluídos do sistema regular de ensino (Correia, 2008b; Sanches, 2011). Em 1973, o ministro Veiga Simão tentou uma reforma na educação que tinha implícita uma abertura do país às políticas internacionais, e no caso das crianças anormais, assim designadas à época, visava a sua integração em classes regulares a que foi dado corpo pela Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro. Contudo, a EE estava à margem da educação, num sistema paralelo e estigmatizador,

tendo sido a conjuntura político-social surgida após a Revolução do 25 de abril que permitiu a universalização definitiva da instrução pública como solução para todas as grandes questões sociais adiadas pelo atraso económico e ditadura política, abrindo novas frentes nos planos de participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino (Cabral, 2002; Teodoro, 2006). Em termos de 1.º ciclo do ensino básico, implicou profundas mudanças mas não alterou a situação feminizada da profissão docente (Pereira, 2010).

A contestação ao sistema até aí vigente e o espírito de mudança animou vários movimentos e a educação passou a ser um direito de todos, passando a escola a ter de dar resposta à grande heterogeneidade social, cultural, económica e étnica que aí afluía, o que não teve paralelo em nenhum outro período da história. Foi um tempo subjetivo, intenso e complexo, onde as práticas legislativas e discursivas procuraram formalizar as transformações que entretanto íamos tendo eco, quer do estrangeiro, quer das necessidades internas. Nesse contexto, a integração afigurou-se como sinónimo de desenvolvimento cultural e sociopolítico e deu origem à criação de escolas de tipo particular e cooperativo, essencialmente com o objetivo de promover a assistência a deficientes mentais (Leite, 2002; Morgado, 2003; Leitão, 2007; Pereira, 2010).

Em 1975 foram criadas as CERCI – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas e os pais apareceram como novos atores (Bairrão Ruivo et al., 1998), mas esse crescimento repentino provocou ruturas no sistema, pois *“a escola, tal como a sociedade, afirma uma coisa e faz o contrário”* (Perrenoud, 2002, p. 16). No entanto, a realidade portuguesa começou a mudar por influência do Warnock Report, no sentido de reforçar o papel da escola e do professor do ensino regular, procurando encontrar meios adequados ao acesso ao currículo, criar condições para que os alunos com NEE possam frequentar um currículo modificado e focalizar-se no processo de ensino-aprendizagem (Bairrão et al., 1998; Rebocho et al., 2009).

Os normativos começaram a corporizar estas demandas sociais e os anseios de uma «escola para todos», resgatando aqueles que Barroso (2003) chamou «excluídos da escola», por não serem reconhecidos pelo sistema nem terem sucesso. Na Constituição da República Portuguesa ficou consagrado o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade e foi pedra angular no reconhecimento de que todas as crianças, independentemente do seu nível de deficiência, deveriam ser educadas, ensino esse que deveria ser universal, gratuito e obrigatório (Leitão, 2007).

Na revisão de 1982 foi referida a EE como um novo recurso que o estado português promovia e apoiava e em 1989 foi acrescentado um terceiro ponto ao art.º 71.º em resultado

da nova compreensão da problemática da deficiência, segundo a qual não há pessoas deficientes mas com deficiência, o que levou o estado a apoiar as famílias, conforme consta do art.º 74 “*todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*” e na alínea g) do ponto 2.º “*promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário*” (Portugal, 2005, p. 41).

“1 – Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados.

2 – O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais e tutores.

3 – O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência” (Portugal, 2005, pp. 39-40)

Em 1979 foi criado o Instituto de Educação Especial com a finalidade coordenar a nível central e regional todos os serviços de EE, privilegiando o princípio da integração no sistema regular de ensino e no final da década surgiram os SADA – Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem que procuraram fazer orientação educativa junto de professores e dar apoio nas escolas, sendo convertidas na década seguinte em Unidades de Orientação Educativa e as equipas de educação integrada passaram a denominar-se Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva e Visual (Bairrão Ruivo et al., 1998; Silva, 2009). Foi um período marcado pela existência de escolas especiais a par de escolas regulares e procedia-se à integração, uma vez que até aí a EE era uma atividade paralela, destinada a alunos especiais (Pinto, 2006; Sanches, 2011).

Este período ficou marcado por dois momentos: um centrado no aluno, em que o atendimento era feito em salas próprias para não perturbar a sala regular, da responsabilidade do professor de EE, que procurava reabilitar depois de um diagnóstico de foro médico e/ou psicológico, através de aulas de compensação designadas por apoio pedagógico. O segundo momento surgiu, em 1983, após o ano internacional das pessoas com deficiência e centrou-se na escola, o professor de EE passou a ir à sala para trabalhar com os alunos no contexto em que eles estariam se não tivessem NEE, sustentado pelo “*direito à igualdade de oportunidades, à integração e à plena participação na sociedade, ainda que de acordo com o princípio da «normalização»*” (Silva, 2011a, p. 15).

Com a publicação da lei n.º 46/86, de 14 de outubro também denominada Lei de Bases do Sistema Educativo assistiu-se à organização de todo o edifício educativo

português. No ponto 1.º do art.º 17.º ficou exarado, pela primeira vez em Portugal, uma orientação política para a população deficiente, através da criação de condições para que pudessem ser inseridos na escola regular onde receberiam uma educação especializada, tendo surgido no corpo da lei a expressão «necessidades educativas específicas» (Correia & Cabral, 1999a; Leitão, 2007; Rebocho et al., 2009; Sanches, 2011).

Todavia, foi um reflexo tardio da *Public Law* e do *Warnock Report* por ter demorado mais de treze anos a ser publicado um normativo em que se consagrassem alguns dos aspetos mais relevantes de tais documentos, embora os diplomas posteriores prescrevessem, inequivocamente, a integração, mas chegou tarde, pois já se esboçava internacionalmente o crescimento da diversidade na escola e o surgimento da escola inclusiva (Pinto, 2006; Serrano, 2005).

Pelo despacho-conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto de 1988 foram estabelecidas, pela primeira vez as regras da EE e foram criadas as Equipas de Ensino Especial, depois chamadas de Ensino Especial Integrado, com o objetivo de ajudarem a impulsionar a integração familiar e social de crianças e jovens em situação de deficiência, apesar dos professores já estarem organizados há uma década (Bairrão Ruivo et al., 1998; Lima-Rodrigues et al., 2007; Correia, 2008; Sanches, 2011).

Com a lei n.º 9/89, de 2 de maio ou Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência foi clarificado o conceito de pessoa com deficiência como aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica suscetível de provocar restrições de capacidade, poderia ser considerada em situações de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais, atendendo à idade, sexo, fatores socioculturais dominantes e não constituindo um grupo homogéneo. No art.º 2.º foi definida a EE como uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis de ensino público, particular e cooperativo que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades específicas e a sua preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações junto da família, instituições educativas e comunidade. O decreto-lei n.º 35/90 corroborou esta realidade e formalizou a obrigatoriedade da escola, mas não dotou as escolas com os recursos necessários para responderem à diversidade que a elas ocorreu (Sanches, 2011).

No decurso da década de 90 refletiram-se em Portugal as demandas internacionais no que concerne aos direitos sociais e à igualdade de oportunidades, preconizando-se a ideia de inclusão ao promover a escola como o local onde todos os alunos, de todos os níveis, teriam direito de conviver e receber uma educação ajustada às suas necessidades individuais (Morgado, 2003). Provavelmente a melhor explicação sobre o que deveria ser a

escola inclusiva foi apresentada em Inglaterra no *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* de Ainscow e Booth que aglutinaram em três dimensões as práticas, as políticas e as culturas, obrigando as escolas a refletir sobre si mesmas e a introduzirem mudanças importantes nas diferentes dimensões (Sanches & Teodoro, 2006; Sanches, 2011). Enquanto manual de boas práticas de inclusão foi seguido noutros países e no contexto português acabou por receber as influências estrangeiras, nomeadamente as seis formas de pensamento sobre a inclusão, tendo sido acompanhado por Mel Ainscow (Sanches & Teodoro, 2006; Ainscow et al., 2006; Ainscow, 2007).

- Inclusão como uma questão ligada a alunos identificados NEE;
- Inclusão como uma resposta à exclusão disciplinar;
- Inclusão relacionada com todos os grupos vulneráveis à exclusão;
- Inclusão associada ao desenvolvimento da escola para todos;
- Inclusão como «educação para todos»;
- Inclusão como um princípio da educação e da sociedade.

Todavia, a inclusão extrapolou o conceito original, enquanto destinado ao grupo dos alunos identificados como tendo NEE, e passou a ser entendido como o vocábulo que refere o vasto grupo de alunos vulneráveis à exclusão (EADSNE, 2011).

“Ao contrário de outros países, em Portugal, a lei aparece depois e não antes das «coisas» acontecerem. Começou-se com a integração escolar no final dos anos sessenta e legislação de apoio não existia; a gratuidade e obrigação escolares para os alunos considerados com necessidades educativas especiais só surgiram em noventa, quando eles frequentavam a escola desde os anos setenta” (Sanches, 2011, p. 81).

De modo a responder às necessidades dos alunos que não se enquadravam no «menu» existente na escola (Ainscow, 2007), o quadro legislativo português distinguiu as desvantagens de ordem social, cultural e económica, passíveis de serem ultrapassadas através da gestão da diversidade, das que efetivamente necessitam de apoios e recursos adicionais, altamente diferenciados e especializados, permitindo assegurar a educação dos alunos com NEE de caráter permanente através dum currículo apropriado, mesmo que acarretasse modificações ao nível organizacional, do espaço físico da escola e o recurso a apoios adicionais, operacionalizados através de adequações curriculares, da introdução de tecnologias da informação e comunicação, de apoio pedagógico e, em algumas situações, apoios terapêuticos (DGIDC, 2008; 2011).

E neste contexto, o aprender a conhecer, a fazer, a viver em conjunto e a ser apresentados por Delors (1996) pressupões que se ultrapasse a visão instrumental da formação escolar, tornando o princípio da inclusão a ser entendido como parte integrante da

cultura do país, embora as competências para a inclusão não estejam descritas explicitamente, esperando que todos os professores do ensino básico desenvolvam um currículo num contexto inclusivo, que integre conhecimentos científicos e as competências necessárias à promoção da aprendizagem, da organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino, com base na análise de cada situação, no conhecimento da diversidade, competências e experiências de cada aluno, promovendo a aprendizagem e mobilizando os recursos disponíveis que levem à participação ativa dos alunos, à colaboração, solidariedade e ao respeito por uma educação democrática (EADSNE, 2011).

1.2.1 – O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

De acordo com Lopes (2007) em Portugal realizou-se mais em prol do aluno com NEE em duas a três décadas do que outros países em quase o dobro do tempo. Silva (2009) refere que em 1981 se assinalou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência mas só foram tomadas medidas generalistas a esse respeito a partir da década de 90, em especial após a publicação do decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Foi o diploma mais impactante do sistema educativo por preencher as lacunas legislativas existentes, sendo considerado o pilar legislativo da EE em Portugal, apesar de ter surgido depois das experiências integrativas levadas a cabo no estrangeiro (Bairrão Ruivo et al., 1998; Correia & Martins, 2002; Correia, 2008). Contudo, criou uma nova realidade onde o aluno com NEE passou a ter o direito de aceder à classe regular (Lima-Rodrigues et al., 2007).

A sua génese decorreu do desenvolvimento jurídico do art.º 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo que fomentou uma efetiva igualdade de oportunidades e intervenção educativa adequada, tendo sido introduzida a expressão «necessidades educativas especiais» referindo-se que se devia processar a educação no «meio menos restritivo possível» com base em critérios pedagógicos numa ótica de escola para todos (Silva, 2011; Sanches, 2011).

No preâmbulo, invocou-se um quadro concetual cuja adoção visava ultrapassar a tradicional subordinação da ação pedagógica à categorização médica. Refere-se a consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada, que se revelem indispensáveis para atingir os objetivos educacionais definidos. Para isso, desenvolver-se-ia um plano educativo onde estariam descritas as medidas educativas a aplicar, as ajudas pedagógicas e os recursos de caráter temporário ou definitivo, devendo ser implementadas, primeiramente, as medidas mais integradoras e menos restritivas. Assim, a EE deve ser entendida como o conjunto de meios colocados ao serviço de alunos

com NEE que lhes permitam ter acesso às aprendizagens com recurso a outros métodos, matérias, profissionais e, às vezes, noutros espaços (Sousa, 2010; Silva, 2011). Eram medidas educativas passíveis de serem aplicadas:

- a) Equipamentos especiais de compensação;
- b) Adaptações materiais;
- c) Adaptações curriculares;
- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequações na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino especial.

Contudo, de uma análise ao n.º 2 do art.º 5.º as adaptações curriculares não poderiam prejudicar o cumprimento dos objetivos gerais do ciclo e nível de ensino. E no art.º 12.º ficou referido que só quando as medidas fossem comprovadamente insuficientes, em função do tipo e grau de deficiência se poderia encaminhar o aluno para uma instituição de EE, sob proposta dos serviços de psicologia em colaboração com os de saúde escolar.

“A alínea «i» do mesmo Decreto, Ensino Especial, começa a ter um papel estigmatizador. Os alunos já não são designados por alunos com necessidades educativas, mas por alunos da alínea i., ou seja, os casos mais problemáticos ou a quem se atribui maior problemática” (Sanches, 2011, p. 79).

Em termos gerais fomentava a planificação educativa individual atendendo às características do aluno, usava o professor de EE como recurso da escola e promovia a abertura ao meio envolvente para procurar parcerias e serviços, o que pressupunha um conhecimento tão completo quanto possível da situação do aluno. Estas mudanças na escola dita tradicional pretendiam acabar com a segregação e a dicotomia entre os dois sistemas paralelos, o regular e o especial. Mas o diploma não fez referência às deficiências sensoriais nem operacionalizou as NEE (Leitão, 2007; CNE, 2008; Sanches, 2011).

Pretendeu-se reorientar o papel da escola e do professor do ensino regular ao transferir para a educação geral muitas responsabilidades que até aí se mantinham na EE, cabendo ao professor do regular a responsabilidade de atuar o mais precocemente “*com a finalidade de detectar problemas desviantes que a criança possa revelar na área sócio-emocional, na área psico-linguística, na área psicomotora e na área cognitiva*” (Fonseca, 1999, p. 314). Não obstante, a escola manteve-se ancorada na cultura do individualismo, imutável no essencial, desvalorizando as diferenças e apostando na homogeneidade, pelo

que “*teria sido muito importante este decreto ter surgido 20 anos antes, na altura em que o processo de integração se iniciava*” (Sanches, 2011, p. 80).

A operacionalização surgiu com o despacho-conjunto n.º 105/97, de 1 de julho onde se fez uma opção clara pela orientação inclusiva nas escolas portuguesas, fundamentando-se com a construção de uma escola democrática e de qualidade, e onde surgiu, pela primeira vez, a expressão «apoios educativos» (Pinto, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2011). “*As directrizes normativas do despacho visavam fomentar o sucesso educativo para todos os alunos, a integração sócio-educativa das crianças e jovens com NEE, a promoção da qualidade educativa e a articulação de recursos da comunidade educativa*” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 43)

Contudo, estes diplomas e as práticas escolares não foram suficientes e o CNE, através do Parecer n.º 3/99, de 17 de fevereiro, entendeu a educação inclusiva como o sistema de ensino que educa os alunos com NEE na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares e apropriados à idade, junto de colegas que não têm deficiências e onde são oferecidos ensino e apoios de acordo com as necessidades individuais, pelo que denunciou as insuficiências e contradições do Ministério da Educação face à educação destes alunos, que atribuiu a uma tardia escolarização de massas e ao esquecimento de um segmento de alunos que necessitava, igualmente, de ser atendido. O parecer sugeria que se aguardassem mais alguns anos para a criação de unidades especializadas nas escolas para o atendimento de alunos com NEE de grande complexidade e para que as políticas inclusivas surgissem verdadeiramente, dada a grande discrepância entre os normativos e a formação de docentes (Bairrão Ruivo et al., 1998; DGIDC, 2009a; Fernandes, 2011).

O caminho trilhado em Portugal aproximou-se gradualmente dos congéneres europeus, apresentando-se a inclusão como um marco incontornável na evolução dos princípios e práticas em relação à educação deste grupo de alunos, não se reduzindo apenas a um movimento em prol dos direitos das pessoas com deficiência pois alargou o seu espectro para além da discriminação e dos problemas sociais. O discurso dos professores logo pôs a tónica nesta questão, porém, as práticas só muito discretamente tenderam a ser inclusivas, porventura devido a atitudes de receio ou resistência (Correia & Cabral, 1999a; Ainscow & Ferreira, 2003; Stainback & Stainback, 1999; Rodrigues, 2006; Ainscow, 2007; CNE, 2008; Silva, 2009).

1.2.2 – O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Os compromissos internacionais posteriores à publicação do decreto-lei n.º 319/91 desencadearam políticas conducentes à mudança de mentalidade em diferentes frentes. O Censo de 2001 contemplou a deficiência, pela primeira vez, em Portugal, tendo identificado 634.408 indivíduos correspondentes a 6,13% da população (SNRIPD, 2006).

Em termos de construção do caminho inclusivo, os decretos-lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, ambos de 18 de janeiro referiram que a EE se destina a alunos portadores de incapacidades que se refletiam numa ou mais áreas de realização da aprendizagem, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações de fala e linguagem, de perturbações graves de personalidade e comportamento ou problemas graves de saúde. Pretendeu-se restringir o âmbito da intervenção às NEE consideradas de caráter permanente, o que remete para um referencial médico e omitiu as temporárias, que também poderão necessitar de apoio pedagógico (Correia, 2008; Sanches, 2011; Leitão, 2007).

Focalizaram-se os problemas de «alta intensidade, mas de baixa frequência» deixando de fora do atendimento os «baixa intensidade, mas de alta frequência», conforme a terminologia proposta por Rune Simeonsson que apresentamos no quadro seguinte.

| | | Frequência | |
|-------------|-------|---|---|
| | | Alta | Baixa |
| Intensidade | Alta | | Deficiência visual Deficiência auditiva PEA Deficiência mental grave |
| | Baixa | Problemas de aprendizagem Dificuldades de aprendizagem Problemas de comportamento Droga Criminalidade Etc. | |

Quadro 5 – Intensidade e frequência (Adaptação de Simeonsson, 1994).

Entende-se por «baixa frequência, mas alta intensidade» os alunos que tem alta probabilidade de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram, ou deveriam ter sido, detetados precocemente, pois exigem um tratamento significativo e

serviços específicos como é o caso das alterações sensoriais: cegueira, a surdez e o PEA. Por «alta frequência, mas baixa intensidade» entendem-se problemas de saúde, aprendizagem, comportamento e socialização que se tornam problemas de aprendizagem se não forem devidamente atendidos (Simeonsson, 1994; Simeonsson, Ferreira, Maia, Pinheiro, Tavares, & Alves, 2010). Esta nomenclatura é “*dentro de todas as contingências, um bom contributo para a sua identificação*” (Silva, 2011, p. 20).

A 12 de janeiro de 2004 foi apresentado à discussão pública o Anteprojeto de Enquadramento das Medidas e Recursos Especiais de Educação onde se previa a criação de unidades especializadas em domínios da EE em situações de multideficiência, problemas cognitivos associados a limitações sensoriais ou motoras e autismo, ignorando ou pretendendo ignorar todo o caminho inclusivo feito até esse momento (Educare, 2004; Leitão, 2007; Sanches, 2007).

O despacho-normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro formalizou os planos de recuperação, desenvolvimento e acompanhamento para alunos com dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular, desde que não estivessem abrangidos por medidas da EE. Pelo decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro foi configurada a criação de três grupos de docência para prestar apoio especializado no ensino de áreas curriculares específicas:

- E1 – lugares de EE para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, motores, com perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;
- E2 – lugares de EE para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem e fala;
- E3 – lugares de EE para apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Este diploma formalizou uma distinção, que nunca tinha acontecido antes, entre a existência de uma educação regular e de uma EE, fazendo retroceder 30 anos as práticas conforme se desejava na década de 70, pois surgiu desfasado do contexto e do discurso educativo conforme o praticado até 1997, o que “*vai originar uma maior estigmatização dos alunos e dos professores de apoio desses mesmos alunos*” (Sanches, 2011, p. 89).

Atualmente, a EE é enquadrada pelo decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que abrange a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário, público, privado e cooperativo. No articulado são definidos os objetivos gerais, a inclusão educativa e social, os apoios especializados a prestar, apresentando-se como uma rutura com o tradicional suporte legal da EE, por visar a criação de condições para se poder proceder à adequação do processo educativo face às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da

atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social como é referido no art.º 1.º do diploma. *“Esta pequena amostragem acerca das «nuances» mais ou menos abrangentes do conceito de necessidades educativas especiais põe em evidência a dificuldade que os professores têm relativamente à sua identificação”* (Silva, 2011, p. 20), dado o caráter polissémico associado ao conceito de NEE, que as torna ainda mais complexas (Silva, 2011).

“A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima transcritas” (n.º 2 do art.º 1.º do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

O decreto-lei regula a organização da EE, no que respeita à participação dos pais que passam a ter o direito e o dever de participar ativamente em tudo que se relacione com a EE a prestar ao filho e cabe à escola incluir nos projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino aprendizagem, de caráter organizativo e de funcionamento de modo a responder adequadamente a este grupo de alunos. Descreve os procedimentos de referência e avaliação de alunos que possam vir a ter uma resposta educativa dentro das medidas consagradas no diploma e define o PEI – Programa Educativo Individual como o documento que fixa as NEE de caráter permanente e fundamenta as respostas educativas a implementar e as respetivas formas de avaliação. No final da escolaridade poderá ser requerida à escola uma certificação da escolaridade. Os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais têm de ser obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF] (n.º 2 do art.º 9.º do decreto-lei n.º 3/2008).

Os alunos que apresentem problemas de «baixa frequência, mas alta intensidade» (Simeonsson, 1994), como apresentam uma etiologia biológica, inata ou congénita, ainda que possam decorrer de fatores ambientais, em princípio já chegam ao jardim-de-infância ou à escola sinalizados e implicam modalidades específicas de educação (Silva, 2011), tendo direito a medidas educativas que promovam a adequação de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Constituem medidas educativas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;

- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

O apoio pedagógico personalizado consiste no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização do espaço e das atividades; estímulo e reforço de competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados. É prestado pelo educador de infância ou pelo docente titular de turma, no entanto, o reforço e desenvolvimento de competências específicas pode ser prestado pelos mesmos, ou consoante a gravidade de cada situação e em função das competências a desenvolver, pelo professor de EE (art.º 17.º do decreto-lei n.º 3/2008).

As adequações curriculares individuais não podem ser aplicadas cumulativamente com a alínea CEI. Têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar e respeitam as orientações disciplinares, no caso do ensino básico não podem por em causa a aquisição das competências terminais de ciclo. Podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, como pode ser a leitura e escrita em braille, a orientação e mobilidade, o treino da visão e a atividade motora adaptada, ou na introdução de objetivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e das dificuldades específicas. Permitem a dispensa de atividades que se revelem de difícil execução, em função da incapacidade. Só devem ser aplicadas quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade (art.º 18.º do decreto-lei n.º 3/2008).

As adequações no processo de matrícula permitem que a criança/aluno com NEE possa frequentar o jardim-de-infância ou escola, independentemente da área de residência. Em situações excecionais pode beneficiar de um ano, não renovável, de adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade. Nos 2.º e 3.º ciclos possibilita a matrícula por disciplinas, desde que seja assegurada a sequencialidade do regime educativo. No caso dos alunos com PEA podem frequentar escolas com UEEA independentemente da área de residência (art.º 19.º do decreto-lei n.º 3/2008).

As adequações no processo de avaliação podem consistir na alteração do tipo de prova, instrumentos de avaliação e certificação bem como das condições de avaliação no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios, periodicidade, duração e local onde se efetua. No caso dos alunos com CEI, não estão sujeitos ao regime educativo de transição de ano escolar, nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum,

ficando sujeitos aos critérios específicos da avaliação que são definidos no respetivo PEI (art.º 20.º do decreto-lei n.º 3/2008).

O currículo específico individual é entendido, no âmbito da EE, como aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes, substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino. Pressupõe alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade e deve incluir conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos da vida, à comunicação e organização do processo de transição para a vida pós-escolar, sendo da competência da direção ou do departamento de EE o orientar e assegurar o seu desenvolvimento (art.º 21.º do decreto-lei n.º 3/2008).

As tecnologias de apoio são os dispositivos que se destinam a promover a melhoria da funcionalidade e a reduzir a incapacidade, permitindo o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social do aluno (art.º 22.º do decreto-lei n.º 3/2008).

Todavia, estas medidas restringem-se às NEE consideradas de caráter permanente, enquadrando-se, exclusivamente, na área das deficiências mentais, sensoriais e multideficiência e tem de ter sempre como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade. Sempre que as NEE impeçam o aluno de adquirir aprendizagens e competências definidas no seu currículo, a escola deve complementar o PEI com «plano individual de transição» que objetiva promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, direcionado a uma atividade profissional com adequada inserção social e familiar ou a uma instituição de caráter ocupacional (art.º 14.º do decreto-lei n.º 3/2008).

No que concerne ao encaminhamento para as instituições de ensino especial, deve-se atender numa perspetiva inclusiva à singularidade de cada caso, criando condições de atendimento que poderão passar pelo desenvolvimento de parcerias com instituições públicas, privadas ou de solidariedade social. Pode-se considerar o plano individual de transição como uma parte do processo de educação do aluno, intrinsecamente relacionado com o PEI, que necessita de ser preparado com três anos de antecedência face ao término da escolaridade obrigatória e pode ser entendido como um retrato individual do aluno, a sua situação, motivação, desejos e capacidades (Soriano, 2011, p. 24).

O decreto-lei n.º 3/2008 prevê, também, que a permanência dentro da sala de aula regular pode não ser a modalidade mais adequada, tendo criado como resposta as unidades especializadas enquanto modalidades específicas de educação: Educação bilingue de alunos surdos (art.º 23.º); Educação de alunos cegos e com baixa visão (art.º 24.º);

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (art.º 25.º); e Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (art.º 26.º). Com este normativo pretendeu-se criar as condições para ajustar o processo educativo para a EE face às necessidades dos alunos com grandes limitações em termos de atividade e de participação numa ou em mais áreas (EADSNE, 2009). Em resultado da publicação do decreto-lei n.º 3/2008 foram criadas 235 unidades de ensino especializado e 25 centros de recursos TIC para a EE (Ministério da Educação, 2009), permitindo melhores respostas educativas, uma escola mais inclusiva e um ensino de melhor qualidade (Simeonsson et al., 2010).

Contudo, o normativo tem sido arrasado pela crítica, *“introduzindo muitas alterações e algumas melhorias incontestáveis em relação ao antigo DL 319/91, o Decreto-Lei n.º 3/2008 veio originar, contudo, tremendas incertezas e gerar angústia em muitas famílias com filhos com perturbações do desenvolvimento”* (Filipe, 2012, p. 104). Correia (2008) apresenta os aspetos significativos do normativo, conforme o quadro seguinte.

| Aspetos positivos | Aspetos negativos |
|---|---|
| Obrigatoriedade de elaboração de um PEI. Promoção da transição entre ciclos e para a vida pós-escolar. Confidencialidade em todo o processo. Criação do departamento de EE em todos os agrupamentos. | Exclui a maioria dos alunos com NEE considerados de caráter não permanente. Obriga ao uso da CIF. Não operacionaliza conceitos como inclusão, EE e NEE. |

Quadro 6 – Aspetos positivos e negativos do decreto-lei n.º 3/2008 (Adaptação de Correia, 2008).

Para Correia (2008) é infeliz por mencionar modalidades de atendimento específico e não mencionar os outros alunos com dificuldades de aprendizagem severas ou perturbações emocionais graves, o que discrimina 97% dos alunos com NEE significativas e tende a divergir dos interesses dos alunos com NEE por considerar a EE como um sistema paralelo ao ensino regular, por não precisar um processo de atendimento eficaz e por *“recorrer a uma classificação (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, vulgo CIF) cujo uso em educação a investigação não aconselha”* (Correia, 2008, p. 70). Esse uso prende-se com uma delimitação clara dos alunos que podem usufruir dos serviços de EE entretanto criados (Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007). Esperava-se que fosse um diploma mais avançado no sentido da inclusão e da qualidade, devendo-se a programas políticos e restrições económicas que restringiram os serviços de EE o estado que o normativo apresenta (Rodrigues, 2008). A sua implementação é um

fracasso, ao propor como objetivo “*o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades*” (Filipe, 2012, p. 104).

Com a declaração de retificação n.º 10/2009, de 7 de março em articulação com o despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, corporizou-se a possibilidade de redução de turma sempre que haja alunos com NEE. Do ponto de vista internacional, a elaboração do PEI e alunos com NEE em turmas pequenas foi a tónica colocada recentemente pela EADSNE, o que corrobora o esforço português (EADSNE, 2012).

Não obstante estas críticas, o decreto-lei é o atual suporte legal para a EE em Portugal. Assim, prevê uma intervenção circunscrita aos alunos com limitações significativas visando a promoção da autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, pois a partir deste momento a EE tem uma orientação clara para a inclusão educativa e social, e isto tudo para que se concretize a educação inclusiva (DGIDC, 2009a; Rebocho et al., 2009). Face ao exposto, podemos considerar num plano mais abrangente que as políticas educativas têm procurado responder aos desafios presentes nas orientações internacionais e incorporam as dimensões políticas, éticas e sociais em que se funda a educação inclusiva, embora ainda haja muito caminho a percorrer, porque “*a inclusão implica mudanças relativamente à atitude, à prática pedagógica e a organização e à gestão da escola e da própria sala de aula*” (Silva, 2011, p. 18).

1.2.3 – A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

O regime de EE criado pelo decreto-lei n.º 3/2008 obriga a que se proceda à avaliação dos alunos tendo por referência à CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, apresentada como um modelo de classificação dinâmico, interativo e multidimensional (DGIDC, 2008a).

A CIF surgiu da revisão levada a cabo desde 1993 pela *ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* que culminou na resolução WHA 54.21, de 22 de maio de 2001 da 54.ª Assembleia Mundial da Saúde, onde 191 países aceitaram essa nomenclatura. Foi introduzida no contexto educativo e social português enquanto reflexo das políticas europeias, tendo-se optado por um quadro de referência e por uma nomenclatura não discriminatória “*deslocalizando o enfoque estritamente médico, para uma dinâmica interativa pessoa-ambiente e, assim, a necessidade da perspetiva e da colaboração interdisciplinar*” (SNRIPD, 2006, p. 93).

Recorrendo à CIF definiram-se as dimensões universais das características humanas ao fornecer uma taxonomia estandardizada para documentar a incapacidade, isto é, proporcionando uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde (OMS, 2004, p. 7; Simeonsson et al., 2006). Alerta para os problemas da pessoa e os obstáculos existentes no meio, propondo que se trabalhe simultaneamente a capacitação do indivíduo e as suas necessidades, tendo as instituições de se adaptar a esta realidade (DGIDC, 2008a). Constituiu-se uma ferramenta versátil e importante numa época de mudanças de paradigmas, tendo a armadura concetual da CIF assentado “*num modelo interativo pessoa-meio-ambiente*” (OMS, 2005, p. 3) também designado por modelo biopsicossocial que consiste na integração do modelo médico e social em conjunto com uma conceção coerente de diferentes perspetivas da saúde, biológica, individual e social (SNRIPD, 2006; Simeonsson et al., 2006).

Assume-se como um instrumento de continuidade e de rutura, pois é, simultaneamente, um descritor de funcionalidade que permite desenhar suportes e serviços pensados para oportunidades sociais inclusivas e um promotor de compreensão das diferentes partes do puzzle que é cada indivíduo. Permite uma análise tão detalhada e estandardizada quanto possível sobre o grau e qualidade com que participa nas diversas atividades da vida diária, descreve as partes comprometidas ou limitadas e define não só componentes da saúde mas também alguns do bem-estar relacionados diretamente com o campo da saúde, como é o caso da educação e do trabalho. Aspira à univocidade na comunicação e transparência, com definições formais quanto aos diferentes componentes que a integram, mostrando os três níveis da funcionalidade humana, ao nível do corpo ou partes do corpo, da pessoa e da integração social (Ferreira, 2007; Leitão, 2007).

| Componentes | Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade | | Parte 2: Fatores Contextuais | |
|--------------------|---|--|---|--|
| | Funções e estruturas do corpo | Atividade e participação | Fatores ambientais | Fatores pessoais |
| Domínios | Funções do Corpo Estruturas do Corpo | Áreas vitais (tarefas, ações) | Influências externas sobre a funcionalidade e incapacidade | Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade |
| Constructos | Mudança nas funções do corpo (fisiológicas) Mudança nas estruturas do corpo (anatômicas) | Capacidade Execução de tarefas num ambiente padrão Desempenho/ Execução de tarefas no ambiente habitual | Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal | Impacto dos atributos de uma pessoa |

| | | | | |
|-------------------|------------------------------------|---|---------------|---------------|
| Aspetos positivos | Integridade funcional e estrutural | Atividade Participação | Facilitadores | Não aplicável |
| | Funcionalidade | | | |
| Aspetos negativos | Deficiência | Limitação na atividade Restrição da participação | Barreiras | Não aplicável |
| | Incapacidade | | | |

Quadro 7 – Visão geral da CIF (Adaptação de OMS, 2004).

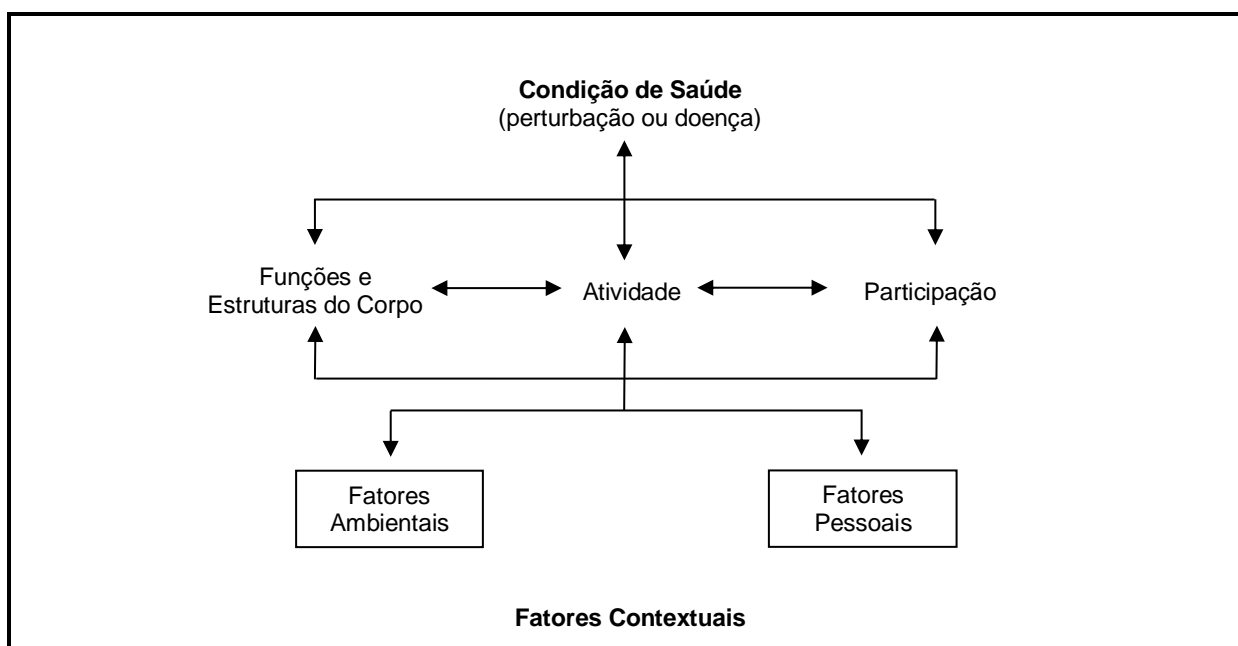
O quadro anterior apresenta uma visão geral da CIF sendo possível constatar as duas partes que a constituem: a primeira constituída pela funcionalidade e pela incapacidade e dividida em dois componentes, as funções do corpo e estruturas do corpo, e a atividade e participação; a segunda, constituída pelos fatores contextuais e dividida em dois componentes, os fatores ambientais e os fatores pessoais. Recorre a um sistema alfanumérico, onde os componentes são identificados por prefixos em cada código:

- b – de *body* – Funções do Corpo;
- s – de *structure* – Estruturas do Corpo;
- d – de *domain* – Atividade e Participação;
- e – de *environment* – Fatores Ambientais.

Cada componente pode ser expresso em termos positivos ou negativos e tem vários domínios. Cada domínio tem várias categorias, as categorias de 2.º nível, que são as unidades de classificação. Em determinados domínios existem categorias que se desdobram e se encontram organizadas hierarquicamente, ou seja, cada uma integra as categorias de 3.º e 4.º níveis. As categorias estão representadas por um código alfanumérico que permite especificar o que está a ser qualificado, a letra inicial corresponde ao componente, seguindo-se um primeiro dígito que representa o capítulo e os dois dígitos seguintes a categoria de segundo nível. Os dígitos consequentes correspondem a categorias de terceiro e quarto níveis. Após a aplicação do código alfanumérico este não se encontra completo sem a atribuição dos qualificadores que permitem especificar a extensão ou magnitude da funcionalidade ou incapacidade. Assim, atribui-se 0 quando «não há problema», 1 para «problema ligeiro», 2 para «problema moderado», 3 para «problema grave», 4 para «problema completo», 8 para «não especificado» e 9 quando «não aplicável». Relativamente ao componente fatores ambientais o procedimento para a atribuição dos qualificadores é semelhante aos outros componentes embora seja usado os termos barreira (.) e facilitador (+). Em termos de aplicação prática, um conjunto

compreendido entre 3 e 18 códigos pode ser considerado adequado para descrever a situação de um indivíduo (OMS, 2004; Simeonsson et al., 2006; DGIDC, 2006).

As funções do corpo são entendidas como funções fisiológicas dos sistemas orgânicos e incluem as funções psicológicas; as estruturas do corpo são os componentes anatómicos do corpo; a deficiência é entendida como problema nas funções ou estruturas do corpo, um desvio importante ou uma perda; a atividade é entendida como a execução de uma tarefa ou ação por parte do indivíduo; a participação é o envolvimento desse indivíduo numa situação da vida real; as limitações da atividade são as dificuldades que podem ser encontradas na execução das atividades; as restrições de participação são o que se poderá enfrentar quando envolvido em situações da vida real; os fatores ambientais são constituídos pelos ambientes físico, social e atitudinal em que o indivíduo vive e como conduz a sua vida. Os fatores pessoais são o histórico de vida e as características que não são parte de uma condição de vida ou estado de saúde. Atualmente considera-se uma interação dos vários componentes e a dinâmica estabelecida entre diversas entidades, pois uma intervenção num elemento pode, potencialmente, provocar uma modificação num ou em vários outros elementos (OMS, 2004; Simeonsson et al., 2006; DGIDC, 2006), conforme o quadro seguinte.



Quadro 8 – Interação entre os componentes da CIF (Adaptação de OMS, 2004).

Todavia, a insuficiência constatada na CIF para descrever a funcionalidade de crianças e jovens levou à publicação da «Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – crianças e jovens» [CIF-CJ] com 237 novos códigos que permitem documentar características como adaptabilidade, responsabilidade, previsibilidade,

persistência e acessibilidade. Permitiu abordar características específicas para a idade e diferentes grupos etários, detalhes adicionais relevantes na infância e na adolescência com especial relevo para questões-chave do desenvolvimento e crescimento, nomeadamente o atraso, o contexto da família, a participação e os diversos contextos. O termo e conceito de atraso de desenvolvimento é um aspeto crucial, tendo sido incluído na definição de qualificador genérico para as funções e estruturas do corpo, atividade e participação, dado que determina a gravidade e extensão do problema, sobretudo no período da infância. Pretende-se que ajude a transmitir informação mais precisa no âmbito da prática clínica, das políticas, da investigação e da educação, ou seja, nos mais diversos contextos (Lollar & Simeonsson, 2005; Simeonsson et al., 2010). *“Assim, a CIF-CJ, ao mesmo tempo que constitui uma tentativa para sair da concepção unidimensional e médica das NEE, é também usada de forma a reforçar o problema que tenta resolver”* (Florian, 2010, p. 11). Não obstante, ainda não está totalmente traduzida para língua portuguesa, ficando-se pela componente da «atividade e participação» em versão experimental e não autorizada pela OMS (Correia, 2008; Instituto Nacional para a Reabilitação, 2010),

A sua adoção como instrumento de trabalho na avaliação de alunos com NEE no âmbito da política do Ministério da Educação não foi consensual. Rodrigues (2008) e Correia (2009) não têm dúvidas de que diz respeito à saúde e que qualquer extrapolação para a educação pode trazer consequências desastrosas para os alunos, *“cujo uso em educação a investigação não aconselha, enfim, por todo um conjunto de circunstâncias que leva a atendimentos ineficazes e promotores de insucesso”* (Correia, 2008, p. 70).

A 10 de abril de 2007, Miranda Correia apresentou uma Carta Aberta à então ministra da educação, disponível na internet, onde apresentou a sua não concordância fundamentada com o uso da CIF em contexto escolar, referindo que poderia trazer consequências desastrosas para os alunos com NEE, sendo corroborado por Kauffman e por Hallalan, para o primeiro, trágica, e para o segundo, irrelevante (Correia, 2007). Para Lopes (2007) a adoção de uma classificação de cariz médico, que apresenta uma alteração muito significativa na conceção das sinalizações para a EE, representa *“um retrocesso a um modelo médico da deficiência, o qual havia sido substituído por um modelo psicopedagógico a partir da publicação do decreto-lei 319/91”* (p. 63), refere, ainda, por um lado as linguagens dos médicos e dos psicólogos, e por outro a dos professores são demasiado vincadas para que haja um entendimento mútuo e significativo entre eles. Assim, aposta-se na CIF e na categorização quando *“a nível mundial se tenta descategorizar e olhar para a pessoa no seu todo, rejeitando olhares parcelares que despersonalizam a pessoa”* (Sanches, 2007, p. 162). Apresenta-se como um avanço em relação à CID-10 mas não é para ser referência no campo educativo (Sanches, 2011).

Capítulo 2 – Enquadramento das Perturbações do Espetro do Autismo

2.1 – A Evolução Diacrónica das Perturbações do Espectro do Autismo

Após uma contextualização da educação até chegarmos ao paradigma da educação inclusiva que hoje se advoga para a escola como a melhor forma de responder às NEE em contexto de escola, é nossa intenção apresentar seguidamente a evolução diacrónica das PEA. Para tal recorreremos à descrição dos primeiros casos documentados, à época considerados comportamentos enigmáticos face à norma imposta pela sociedade e que levaram a práticas hoje consideradas bárbaras ou desumanas. Se hoje em dia é possível compreender e responder em contexto de escola regular às necessidades específicas dos alunos enquadráveis nas PEA, tal deve-se ao avanço na investigação sobre a temática nos mais diversos quadrantes e à consciencialização social de que esses alunos se estão na escola, aí devem continuar.

Ao longo do tempo devem ter existido indivíduos que atualmente seriam enquadrados nas PEA, porém, o desconhecimento das características deve ter contribuído para o surgimento de histórias de possessões sobrenaturais que os obrigavam a agir de forma «malévola», tendo sido incompreendidos por serem manifestações raras e enigmáticas como à época poderiam parecer.

Do ponto de vista diacrónico remontamos a um companheiro de Francisco de Assis chamado Frei Junípero que, face à falta de bom senso e comportamento anómalo, levou Clara de Assis a chamar-lhe «o brinquedo de Deus», que deve ter sido, possivelmente, um autista. Também referimos Hugh Blair de Borgue, vivo em 1745, que apresentou características que hoje enquadráveis nas PEA. Em 1809, John Haslan descreveu um rapaz com cerca de 5 anos, com quem contactou num hospital em Londres, que apresentava linguagem repetitiva, comportamentos impulsivos e tendência para o isolamento, considerado hoje como o caso mais antigo de esquizofrenia documentado em Inglaterra, mas que também poderia ter sido mais um caso de autismo. Apesar da literatura referir outros indivíduos, terá sido Itard quem trabalhou com a primeira criança, que mais tarde se lhe atribuiu autismo, daí afirmar-se que foi o precursor da EE e da pedagogia científica numa ótica contemporânea (Frith, 2005; Gardou & Develay, 2005; Sanches, 2011).

Jean Itard dedicou-se durante 5 anos à educação de uma criança encontrada em estado selvagem nos bosques próximos de Aveyron, em França, que tinha sido visto nu, pela primeira vez em 1797, a alimentar-se de frutos, nozes e raízes de plantas, à volta do

pescoço tinha uma cicatriz que indiciava uma tentativa de assassinato antes do abandono. Chamou-lhe Vítor por ter constatado que mostrava predileção pela letra «o» embora não falasse. Aparentava ter cerca de 12 anos, não mostrava afeição por nada nem por ninguém e agredia com arranhões e mordidelas quem se aproximasse, o seu comportamento de balanceamento denotava um cariz totalmente antissocial, respondendo aos estímulos de forma completamente imprevisível (Frith, 2005; Smith, 2008).

Frith (2005) faz, ainda, alusão a Kaspar Hauser com boa memória para fixar nomes e títulos, jogar xadrez, aprender latim e com tendência para colocar tudo em ordem e alude ao caso dos chamados «tolos abençoados» da Rússia que, aparentemente eram insensíveis à dor, tinham falta de senso comum e comportamentos bizarros. Veneravam-nos por se acreditar que não pertenceriam a este mundo. Estes casos provam que as PEA não são um fenómeno contemporâneo, embora tenha sido Leo Kanner quem primeiro descreveu com o vocábulo autismo a incapacidade que verificou nos seus pacientes em relacionarem-se de forma considerada normal com outras pessoas.

Rivière (2005) fazendo uma análise à curta história oficial do autismo, procedeu a uma divisão em três períodos:

- 1.º Período – de 1943 a 1963;
- 2.º Período – de 1963 a 1983;
- 3.º Período – de 1983 até hoje.

O primeiro período inicia-se com a introdução do vocábulo, apesar de já ter sido usado em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugène Bleuler num artigo do *American Journal of Insanity* para diagnosticar uma categoria do pensamento que encontrou nos seus doentes esquizofrénicos que considerava fecharem-se num mundo criado em si próprios, correlação esta que persistiu nas décadas seguintes (Oliveira, 2005; Filipe, 2012).

Todavia, foi Leo Kanner pedopsiquiatra no *John Hopkins School of Medicine*, em Baltimore, que detetou em 1943 um grupo de 11 crianças com comportamentos e características que haveria de descrever como peculiaridades fascinantes, nos quais focalizou a sua atenção e descreveu na revista *Nervous Child* os artigos *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Kanner, 1943) uma nova síndrome que contribuiu, indubitavelmente, para a construção do atual conceito. Recorreu à raiz grega ὁυτος² enquanto disposição ou orientação sobre si mesmo para criar o neologismo «autismo» com o qual descreveu o isolamento ativo das interações sociais que verificou nos seus pacientes considerados esquizofrénicos, que deixavam de ter contacto com o mundo e viviam num

² Grafia grega do pronome que significa “o próprio/consigo mesmo”.

mundo pessoal, como que escondidos em si mesmos. Com o tempo o vocábulo passou a designar uma entidade nosológica precisa e não uma manifestação sintomática como vinha a acontecer, sendo Kanner responsável pela descoberta da perturbação com implicações na interação social, rotinas, alterações na fala e o isolamento social extremo (Frith, 2005; Oliveira, 2005; Attwood, 2010; Filipe, 2012).

Das 11 crianças descritas, oito rapazes e três raparigas, todos apresentavam perturbações diferenciadas mas convergiam num conjunto de características comuns, tendo sido descritos como desajeitados quanto à motricidade global, apesar de boa capacidade de coordenação dos músculos finos, mostravam reações de indiferença e, por vezes, cólera e pânico. A linguagem não servia a nenhum para transmitir significados, três não falavam e os restantes apresentavam ecolalia. Manifestavam medo e hipersensibilidade face a ruídos do quotidiano (Oliveira, 2005; Attwood, 2010; Coelho & Aguiar, 2011).

Kanner apresentou, em 1971, o *follow-up* desse grupo, descrevendo a sua evolução e algumas formas de intervenção. Durante todo esse tempo acreditou que deveria existir uma origem biológica para esse comportamento, dado aparentarem ter nascido com uma incapacidade inata de procederem de forma biologicamente correta ao contacto afetivo com outras pessoas, que esteve na base da identificação do novo síndrome que combinava obsessões, estereotípias e problemas de linguagem, mas que diferia da esquizofrenia devido às alterações ocorrerem no início da vida (Frith, 2005).

Em 1944, o médico Hans Asperger publicou em Viena na revista *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten* o artigo *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter* (Asperger, 1944), onde descreveu uma condição que, segundo ele, divergia em larga medida das perturbações da infância até aí oficialmente conhecidas e apresentou um grupo de rapazes com um elevado grau de pensamento independente e capacidades específicas em uma ou duas áreas. Falavam fluentemente mas sem compreensão da importância da comunicação social, recorriam a monólogos e nunca subestimavam o impacto da sua individualidade em terceiros e não conseguiam aprender com o erro cometido. Referiu, ainda, que os pais evidenciavam características semelhantes mas mais leves e deu ênfase a uma característica a que chamou de «inteligência autista» (Cumine, Leach, & Stevenson, 2006; Aguiar, 2009; Filipe, 2012).

Kanner e Asperger, ambos austríacos, não se conheciam. De uma análise aos artigos verifica-se divergência em duas áreas: as crianças estudadas por Asperger apresentavam melhor capacidade linguística, que tinham desenvolvido durante a infância embora não a usassem para a comunicação interpessoal; Kanner acreditava que aprenderiam melhor através de mecanizações e rotinas, enquanto Asperger defendia que

aprenderiam melhor se expostas a situações espontâneas de ensino. Convergiram na observação de comportamento estereotipado, isolamento, contactos visuais pobres, reações inesperadas a mudanças de rotina, pouca compreensão de ideias abstratas e coordenação motora pobre. Notaram «ilhas de conhecimento» em áreas específicas e afastaram o quadro clínico de esquizofrenia, tendo selecionado o mesmo neologismo central para os artigos, o que os fez pioneiros no reconhecimento do autismo como uma perturbação distinta de todas as patologias até então descritas (Oliveira, 2005; Attwood, 2010).

Se Bleuler usou o vocábulo «autismo» para designar o afastamento social, Kanner usou-o para salientar que as crianças observadas por ele nunca tinham participado desse universo social, enquanto Asperger considerou a cunhagem como uma das mais brilhantes criações linguísticas e concetuais da nomenclatura médica. Foi uma boa escolha pois no autismo descrito por Kanner e no de Asperger está implícita uma dificuldade em reconhecer o ponto de vista alheio (Cumine et al., 2006; Baron-Cohen, 2010).

Continua por esclarecer se ambos terão, ou não, descrito a mesma sintomatologia mas em idades diferentes, pois a faixa etária dos pacientes de Kanner era inferior aos de Asperger. Não há critérios suficientes para uma conclusão irrefutável, argumentando-se nesta defesa que Asperger não teve o dom de elaborar o texto como Kanner, pelo que a sua descrição pode ser mais ampla (Cumine et al., 2006; Cavaco, 2009; Coelho & Aguiar, 2011). Há, inclusive a ideia avançada por Michael Fitzgerald de que Kanner plagiou o trabalho de Asperger (Felstein, 2010).

Não obstante, por volta de 1926, a neurologista russa Ewa Ssucharewa estudou a personalidade esquizitoide da infância e descreveu traços comuns aos casos que haveriam de apresentados por Kanner e Asperger, mas não há provas de que conhecessem essa descrição, que só foi apresentada à comunidade científica em 1995 pela psiquiatra escocesa Sula Wolff (Gillberg, 2002; Filipe, 2012).

Este primeiro período, segundo a proposta de divisão de Rivière (2005) ficou marcado pela assunção do autismo enquanto transtorno emocional e pelo apontar dos pais como causadores da patologia identificada nos filhos, devido a um relacionamento afetivo inadequado. O artigo de Kanner não teve o acolhimento que ele julgou na comunidade científica e o de Asperger, escrito em alemão no decurso da segunda guerra permaneceu na obscuridade. Assim, o autismo ficou até finais da década de 60 numa conceção abrangente e difusa, *“sendo incluídas, por exemplo, crianças com sintomatologia «autística» consequente a lesão cerebral ou a deficiência mental”* (Filipe, 2012, p. 19).

O segundo período da história do autismo começa com a mobilização dos pais em busca de respostas educativas para os filhos face ao crescente número de crianças a serem

diagnosticados com esta patologia, principalmente em Inglaterra. Na década de 70 os estudos levaram a comunidade científica a consciencializar-se de que seria uma problemática maior do que se imaginava, não sendo, ainda, entendido num *continuum* mas como uma condução do «tudo ou nada», ou seja, era categórico, ou se era autista ou não (Cavaco, 2009; Baron-Cohen, 2010).

Em 1978, Michel Rutter apresentou a defesa do autismo como um estado diferente da esquizofrenia, tendo levado a comunidade científica a considera-lo uma perturbação do desenvolvimento, assente em 4 critérios de defesa: atraso e desvios sociais; problemas de comunicação que conjuntamente com o anterior não resultariam apenas do atraso mental; comportamentos ritualistas e invulgares, como as estereotipias e maneirismos; e início anterior aos 3 anos de idade (Rivière, 2005; Cavaco, 2009; Felstein, 2010).

2.2 – A Tríade Sintomática

Se os artigos de Kanner e Asperger foram a génese, um estudo marcante para a história do autismo foi levado a cabo por Lorna Wing e Judith Gould no bairro londrino de Camberwell, onde procederam a uma investigação exaustiva a fim de verificarem a prevalência das deficiências sociais na infância.

Das 914 crianças registadas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos e portadoras de um Quociente Intelectual inferior a 70, procederam a uma amostra de 173 crianças. Os resultados confirmaram a existência de uma tríade nuclear constituída por problemas de interação social, de comunicação e linguagem, e comportamentos restritivos ou repetitivos, mesmo sem apresentarem o quadro completo de autismo, como apresenta a figura seguinte. Esta tríade manifestava-se de forma muito diferente em cada indivíduo, comprometendo com maior ou menor intensidade cada área (Cumine, Dunlop, & Stevenson, 2010; Mesibov & Howley, 2010). As autoras afirmariam mais tarde, depois de conhecido o trabalho de Asperger, que algumas das crianças estudadas apresentavam características correspondentes às descritas por ele (Filipe, 2012).



Figura 1 – Tríade sintomática nuclear apresentada por Lorna Wing e Judith Gould (Adaptação de Cumine et al., 2010; Mesibov & Howley, 2010).

Como constataram que havia crianças com défices claros nas áreas da tríade nuclear mas não manifestavam critérios suficientes para um diagnóstico, pensaram que poderiam estar na presença de um *continuum* do autismo, pois identificaram 3 grupos aglutinadores, os que se isolavam e não mantinham contacto, os que só interagiam quando solicitados ativamente e os que interagiam a fim de satisfazer as suas próprias necessidades mas de forma inadequada que, por sua vez, englobavam um subgrupo denominado de pomposo, por iniciar e manter contacto, embora formal e rígido. Se colocados numa escala gradativa, poderia ser encontrado num extremo o autismo descrito por Kanner e no outro o descrito por Asperger, dada a gravidade mais ligeira, melhor funcionamento verbal, cognitivo, comportamental e ausência de atraso mental, o que deu força à noção de *continuum do autismo* (Wing, 1996; Oliveira, 2005; Aguiar, 2009; Baron-Cohen, 2010).

Atualmente, a tríade sintomática é indispensável para um diagnóstico e o autismo passou de uma psicose infantil para uma PGD ou Perturbação Global do Desenvolvimento, contrariando a perspetiva dominante aquando das primeiras conceções e tendo contribuído para a substituição do modelo médico pelo dimensional que considera que como seres humanos tem necessidade de falar e de compreender os outros, de partilhar pensamentos e de se relacionar e é exatamente aí onde reside o fascínio da tríade, que embora reunindo consenso generalizado entre a comunidade científica, parece «desligar» os indivíduos destas características humanas, que deste modo constituem o denominador comum das PEA (Oliveira, 2005; Rivière, 2005; Baron-Cohen, 2010; Filipe, 2012).

2.2.1 – Défice ao Nível da Interação Social

Os seres humanos possuem, por natureza, uma predisposição inata para a interação social, mas os indivíduos que foram descritos por Kanner e Asperger apresentavam dificuldade em responder de forma normal, adaptativa e recíproca às interações sociais, razão pela qual se considera este o principal défice (Siegel, 2008).

Este défice é o responsável pelo não envolvimento do bebé na partilha social. Se o faz, é de forma fugaz e as inconstâncias sociais podem ir até aos 5 anos de idade a par de falhas de entendimento, ausência de amizades e incompreensão da leitura dos sinais dados por outros, podendo advir daí problemas em se envolver em jogos coletivos. Quando o faz, tenta que impere a sua vontade por não compreender que os outros têm desejos diferentes dos seus (Siegel, 2008; Attwood, 2010).

Durante o período escolar, o aluno poderá absorver-se em interesses específicos, que surgem e desaparecem, mas dominam as conversas. Pode recusar o contato ocular e as interações por incompreensão das regras sociais, evitando brincadeiras e se quando participa continua a tentar que prevaleçam as suas regras. Quando diagnosticado com SA – Síndrome de Asperger procura desesperadamente integrar-se no grupo, mas nesse processo comete erros continuamente e não aprende com o erro cometido. É inflexível e agressivo se não seguem a sua vontade, exprimindo pensamentos exatos e verdadeiros nos locais em que ocorrem, mas de forma inoportuna por não dominar as regras sociais (Attwood, 2010; Mesibov & Howley, 2010). Muitos deles acabam por imitar os colegas mais populares mas que também não são os melhores exemplos a seguir (Kutscher, 2011).

A longo prazo poderá criar um abismo com os pares por não desenvolver a atenção conjunta, por não seguir sequências de ações, tópicos de conversa, por não aprofundar significados não-literais nem se envolver em brincadeiras intensas e imaginativas. Mesmo quando apresenta um elevado grau de funcionamento, capacidade verbal e inteligência superiores à média, poderá ter dificuldade em compreender sentimentos e pensamentos, o que dificulta a criação de amizades por transparecer a ideia de que usa os pares como ferramentas para alcançar o que pretende. Assim, a sua inclusão, quando adulto, estará intimamente condicionada pela capacidade demonstrada no estabelecimento de relações com os pares na idade escolar. Alguns aproximam-se desses pares de forma espontânea mas de um modo desadequado e repetitivo, dando a entender que só têm em conta a sua perspetiva e prestam pouca atenção aos outros, dado não terem uma compreensão real sobre o que é interagir socialmente (Smith, 2008; Coelho & Aguiar, 2011).

2.2.2 – Défice ao Nível da Comunicação e Linguagem

A existência de um défice nas interações sociais vai-se refletir na comunicação, que é o segundo elemento da tríade, num espectro de gravidade que pode variar desde a ausência total de comunicação à linguagem fluente, incluindo conteúdo verbal, contacto visual, expressões faciais e linguagem corporal. De acordo com os estudos, só por volta dos 3 anos de idade é que conseguirá um certo encadeamento dos balbucios, mas sem produção complexa e coerente. Como, por norma, começa a falar tarde, procura autonomamente o que pretende ou leva o adulto pelo pulso ao sítio em vez de apontar para o que deseja (Lord & Rutter, 2002; Mesibov & Howley, 2010; Attwood, 2010).

As expressões faciais raramente coincidem com os movimentos e com a complexidade da comunicação. Entre 30% a 50% dos diagnosticados serão não-verbais, isto é, não falarão, ss outros apresentam, por norma, uma produção oral monocórdica e robótica, sem qualquer tipo de entoação. A incompreensão da linguagem poderá estar relacionada com a ausência de reciprocidade social que leva a falhar na identificação das emoções. Quando usa as palavras, usa-as de forma atípica, com significados pessoais e com dificuldade na compreensão de provérbios, ironias, metáforas ou piadas. As inversões pronominais do «eu» pelo «tu» são uma constante a par do uso estereotipado e repetitivo da linguagem idiossincrática (Lord & Rutter, 2002; Frith, 2005; Attwood, 2010).

Quando diagnosticado com SA revela mais facilidade na aquisição da linguagem embora mantenha dificuldade nos domínios semântico-pragmático. Se for fluente, às vezes aparentemente avançado para a faixa etária, isso não é sinónimo de compreensão de um discurso mais elaborado ou complexo, nem suficiente para manterem uma conversa coerente e contextualizada, porque foi um processo de aprendizagem lento e tardio. Quando usa a linguagem parece estar a falar a alguém mais do que com alguém e esses momentos são de imprevisibilidade, dado o fascínio que nutre por palavras e seus significados, criando neologismos a partir das palavras que lhe despertaram interesse imediato, mas não as usa como instrumento de interação social e comunicação recíproca (Frith, 2005; Siegel, 2008; Aguiar, 2009; Coelho & Aguiar, 2011). No que respeita à leitura, poderá apresentar hiperlexia, ou seja, boa capacidade de descodificação, mas incompreensão (Attwood, 2010).

2.2.3 – Défice ao Nível da Imaginação e Interesses Restritivos

O terceiro elemento da tríade prende-se com a presença de comportamentos estereotipados ou repetitivos, com dificuldade de imaginação que podem sinalizar o aluno como diferente, apesar bom controlo muscular e da aparência normal.

Oliveira (2005) citando Rutter (1978) refere que esses padrões de comportamento se tornam anormais exatamente por serem repetitivos, estereotipados, demasiado intensos e invulgares. Podem ser atividades repetitivas simples como o abanar as mãos ou braços, fazer girar objetos, andar em círculos, acender e apagar uma luz, bater de forma repetitiva com a cabeça, ter fixação por padrões regulares ou propriedades como forma, cor, corridas sem objetivo, andar em bicos de pés, bruxismo e autoagressão (Wing, 1997; Felstein, 2010; Lima, 2012).

Muitas vezes é considerado egocêntrico, por ausência da noção de que os outros têm pensamentos e sentimentos diferentes dos seus e não por egoísmo, ou seja por ter uma inabilidade em identificar o sentido e o comportamento dos outros. Outras vezes apresentam uma tendência exacerbada em focalizar a atenção em pormenores de objetos e total incompreensão para determinadas situações da vida quotidiana. Apesar de manifestar dificuldade na integração em jogos sociais, aprecia brincadeiras intensas e cócegas (Wing, 1997; Frith, 2005; Aguiar, 2009).

Do leque limitado de atividades imaginativas regista-se uma particular predileção por algo, por norma, um objeto com uma dada característica sensorial que considera particularmente apelativa e que usa intensamente, de modo a não experimentar novas sensações tácteis (Siegel, 2008; Attwood, 2010). A astronomia, horários de comboios, animais, países, tempo e a tendência para perguntar a mesma série de questões e exigir respostas standardizadas, saber os nomes de jogadores de futebol sem gostar do desporto e rotinas em atividades que provoquem sensações físicas repetitivas são, por regra, apontados como sumula deste défice (Mesibov & Howley, 2010; Coelho & Aguiar, 2011). Também é possível resolver o puzzle social da criança com SA utilizando o intelecto e a orientação. Pode-se ensinar a criança a usar a sua força intelectual para controlar os sentimentos, “*pode utilizar solilóquios, como «eu consigo controlar os meus sentimentos» ou «eu consigo ficar calmo», quando criança estiver stressada*” (Kutscher, 2011, p. 101) pois ajudarão a incentivar a autoconfiança e a autoestima.

2.3 – A Comorbilidade e a Construção do Espectro do Autismo

A segunda guerra mundial e as correntes psicanalistas em voga à época não deram ao artigo de Kanner o acolhimento que ele desejava e o de Asperger, escrito em alemão, permaneceu na obscuridade até 1981, quando Lorna Wing o traduziu para inglês e baseando-se nele propôs seis critérios de diagnóstico, que depois aperfeiçoou, dada a dedicação que lhe votou, embora à época ela não acreditasse ser uma condição diferente do autismo (Aguiar, 2009; Felstein, 2010).

- Ausência de empatia e capacidade para estabelecer amizades;
- Comportamento inadequado, ingênuo e egocêntrico ou unilateral em situações de interação social, devido à falta de reciprocidade e dificuldade em considerar a perspectiva do outro;
- Boa memória, embora mecânica, com interesses circunscritos e intensos;
- Elevado nível de vocabulário e gramática, mas pouca expressividade, voz monótona, pedante usada, geralmente, em monólogos;
- Coordenação motora pobre, gestos inadequados e movimentos corporais estranhos ou desastrosos;
- Capacidade intelectual considerada normal ou superior, embora com clara falta de senso comum.

A partir dessa data começou a emergir, progressivamente, na literatura a SA que serviu para descrever indivíduos que apresentavam melhores realizações do que os diagnosticados com autismo e não apresentavam simultaneamente deficiência mental e em alguns casos até eram superiores à média. Deste modo, a SA foi muito útil para explicar aos pais e professores a origem de certos problemas com que se deparavam em alunos capazes do ponto de vista intelectual, mas com dificuldades sociais significativas (Frith, 2005; Cumine et al., 2006; Mesibov & Howley, 2010; Attwood, 2010; Filipe, 2012).

Diversas investigações confirmaram uma associação entre o quadro autístico e outras patologias com validade própria. Já Wing e Gould (1979) tinham equacionado essa hipótese ao assinalarem casos que não se enquadravam na descrição de Kanner, por responderem de forma anômala a estímulos sensoriais, terem medo de ruídos do quotidiano, de sombras, reflexos, superfícies metálicas e fixação obsessiva por determinadas texturas, por cheirar ou tatear pessoas e objetos. Outras investigações constataram que o atraso mental está presente em cerca de 60% a 75% destas crianças, independentemente dos graus de severidade apresentados, metade dos quais se situa na deficiência mental ligeira a moderada e a outra metade na grave a profunda. Também foi

identificado um tipo específico de epilepsia que atinge os mais afetados. A surdez, a hiperacúsia, problemas sensoriomotores como a hipotonia, ataxia e apraxia dos membros, inabilidades motoras, anomalias físicas como o aumento dos pavilhões auriculares, mutismo seletivo, macrocefalia e transtorno da linguagem de expressão ou misto perceto-expressivo também foram descritos em associação pela literatura da especialidade (Oliveira, 2005; Smith, 2008; Mesibov & Howley, 2010; Filipe, 2012). Problemas relacionados com o sono, depressões, problemas severos de alimentação e gastrointestinais, recurso a dietas hiperselecionadas, sem glúten, sem caseína e sem levedura (Baron-Cohen, 2010; Filipe, 2012).

Tudo isto permitiu se conceptualizasse como uma perturbação do desenvolvimento, tendo-se descentralizado o autismo descrito por Kanner e Asperger de uma posição singular para uma parte de um espectro do autismo, cuja palavra-chave é espectro, o que implica características similares nas perturbações enquadráveis mas, ao mesmo tempo, uma grande diferença com fronteiras muito ténues (Rivière, 2005; Oliveira, 2005; Smith, 2008; Cavaco, 2009). A noção de espectro foi adotada pela *National Autistic Society*, em Inglaterra. Para Felstein (2010) a noção do espectro é uma ideia interessante, mas por vezes é necessário focalizar-se apenas numa das condições clínicas englobadas. Atualmente usa-se a expressão PEA como sinónimo de autismo dada a manifestação ser variável ao longo do tempo em função da gravidade e do processo de desenvolvimento individual (National Research Council, 2001; Oliveira, 2005; DGIDC, 2008; Cavaco, 2009). “As PEA constituem assim perturbações precoces do desenvolvimento neurológico, que se manifestam através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade” (Coelho & Aguiar, 2011, p. 9).



Figura 2 – Perturbações enquadráveis no espectro do autismo.

A figura anterior apresenta as perturbações enquadráveis no espectro. Foi consensual neste terceiro período do autismo que, recorrendo a um espectro, as PEA ficariam melhor caracterizadas, devendo ser entendidas como um amplo leque de condições que podem existir de forma autónoma ou coexistirem com outras patologias. Não existe uma definição tecnicamente aceite e universalmente adotada, pois há quem utilize autismo para o transtorno de Kanner e há quem o use para designar o conjunto variável e disperso de défices (Rivière, 2005; Oliveira, 2005; Baron-Cohen, 2010).

Não obstante, as características essenciais das PEA podem-se caracterizar pela *“presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito”* (Lima, 2012, p. 1). Assim, falar de PEA é usar uma expressão que funciona como «guarda-chuva» para uma constelação de doenças que afetam o pensamento e a aprendizagem (Gillberg, 2002; Arick, Krug, Fullerton, Loos, & Falco, 2005).

Constituem uma síndrome, o que o que significa que nem todos os afetados apresentarão os mesmos sintomas mas compartilham entre todos a tríade de défices na interação social, na comunicação e nos interesses e imaginação (Siegel, 2008; Ryan et al., 2011; Le Couteur, 2011).

“Utiliza-se a designação de «espectro do autismo», quando nos referimos a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o facto de, mais do que um conjunto fixo de características, o autismo parecer manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Apesar disso, utiliza-se com frequência a palavra autismo como sinónimo de espectro das perturbações” (DGIDC, 2008, p. 8).

A partir da década de 80 houve uma explosão de interesse pelas PEA do ponto de vista científico e mediático, surgindo filmes e literatura específica e passaram a ser concebidas como uma realidade complexa que englobam diferentes contextos que se entrecruzam em pontos essenciais e que promovem o uso do termo autismo ou PEA enquanto espectro de comportamentos e síndromes com características comuns, que se mostrou muito útil para permitir uma definição mais ampla sobre o autismo e mais adequada para facilitar abordagens educacionais (Smith, 2008; Cumine et al., 2010).

A consciencialização social para esta problemática deu origem à «Carta dos Direitos Para Pessoas com Autismo», adaptada sob forma de declaração escrita pelo parlamento europeu a 9 de maio de 1996 e a assembleia geral da ONU aprovou a 18 de dezembro de 2007 a resolução n.º 62/139 em que se adotou a partir daí o dia 2 de abril de

cada ano como o Dia Mundial de Consciencialização para o Autismo (ONU, 2007; Felstein, 2010). Neste contexto, PEA ou condições do espectro do autismo passaram a ser expressões usadas por clínicos e investigadores que pretendem remeter as crianças ou jovens sinalizados para o campo das NEE em termos escolares (Le Couteur, 2011).

2.4 – Etiologia

Quase sete décadas passadas sobre a descoberta oficial, ainda não se conseguiu encontrar uma causa claramente sustentável, totalitária, indiscutível e inequívoca para o surgimento das PEA, mas um conjunto de teorias que, numa tentativa de compreenderem as causas, têm apresentado resultados que sustentam essas posições, porque sendo uma perturbação global do desenvolvimento tão complexa não se esgota num modelo de raciocínio. *“Assumimos que o autismo é um síndrome com muitas etiologias”* (Ozonoff, Rogers, & Hendren, 2003, p. 133), isto levou à construção de teorias que se direccionaram para a especificidade dentro da heterogeneidade das PEA e, por isso, devem ser entendidas como teorias complementares, estando no seu âmago o combate à indefinição existente quanto à etiologia.

Já Kanner tinha apontado um erro inato e biológico desconhecido, reconhecendo que as crianças nasceram com uma incapacidade inata para contatarem afetivamente e de forma considerada normal com os outros (Kanner, 1943) e não descartou a hipótese de uma componente genética, embora tenha acabado por seguir as correntes psicanalistas, em voga na época, que o levaram a descrever o autismo como uma alteração puramente emocional. Bruno Bettelheim, o autor mais conhecido dessa corrente, defendeu na década de 60 que a falta de estimulação, de calor paternal e um ambiente ameaçador seriam causas para a criança viver naquilo que chamou de «bola de cristal» ficando «incapaz de sair de si». Às progenitoras chamou «mães-frigorífico» por inibirem as interações e limitarem as crianças à manipulação de objetos familiares, não satisfazendo as necessidades básicas de partilha e interação com o meio ambiente, o que reforçava essa incapacidade de sair de si e explorar o mundo, por falta de autoconfiança para o fazer. Foi a expressão mais conhecida das teorias de pendor psicogenético e como terapêutica recorria-se ao afastamento da criança para longe dos pais para «desbloqueá-la» através de bons exemplos (Cavaco, 2009; Baron-Cohen, 2010; Mesibov & Howley, 2010; Coelho & Aguiar, 2011).

Contudo, na década de 70, os estudos demonstraram que as crianças institucionalizadas e sujeitas a maus tratos, por comparação às autistas, não desenvolviam

esse quadro, contribuindo para questionar a teoria de Bettelheim e permitiu a Rutter retirar aos pais a frivolidade que lhes tinham atribuído. O ceticismo instalado e as novas descobertas associaram o autismo a fatores orgânicos e provocaram o declínio dessa teoria assente num suporte empírico refutável (Siegel, 2008; Baron-Cohen, 2010). Não obstante, várias gerações de mães foram injustamente recriminadas, acrescentando ao peso de terem um filho com deficiência grave, a culpabilidade de serem as responsáveis (Filipe, 2012).

2.4.1 – Teorias de Âmbito Biológico

Os primeiros estudos epidemiológicos e as descobertas científicas surgidas a partir da década de 70 ancoraram o aumento de teorias assentes numa possível anormalidade biológica, levando a criança com autismo a ser vista como biologicamente deficiente devido a uma falha na interação com o meio que a levou à anormalidade (Oliveira, 2005; Baron-Cohen, 2010).

Oliveira (2005) refere os estudos de *follow-up* levados a cabo por Rutter e Lockyer (1967) e por DeMyer (1973) que pretendendo investigar uma perturbação neurológica, deram origem ao surgimento da componente genética do autismo. Attwood (2010) revendo a literatura refere que existem famílias com antecedentes de PEA que pode vir a ser diagnosticado em várias crianças dessa mesma família em diferentes gerações com risco relativo entre irmãos. A investigação genética demonstrou a existência de anormalidades ao nível dos cromossomas 2, 7 e 15 e na região 15q-11-q13 que resultam em atrasos na linguagem e autismo, bem como no cromossoma X, que influencia o estabelecimento de sinapses cerebrais (Frith, 2005; Baron-Cohen, 2010).

O *Autism Genome Project* refere que dada a enorme variabilidade genética do autismo e às mutações raras de alguns genes em particular e que muitas das perturbações estudadas não são hereditárias, abrindo a hipótese de futuramente se poder fazer um diagnóstico molecular precoce do autismo. Foi identificado um gene, o «neurexin 1» e uma região do cromossoma 11 que estarão, provavelmente, envolvidos na suscetibilidade genética do autismo (Pinto et al., 2010). O mapeamento de todo o genoma humano, em vez da pesquisa de genes candidatos, apresenta a vantagem de poder identificar rapidamente novas associações genéticas, embora com resultados inconclusivos. Apesar da componente genética ser a mais consolidada, o seu papel no surgimento de PEA continua incerto (Baron-Cohen, 2010; Rutter, 2011).

Do ponto de vista dos estudos neurobiológicos, desde a década de 70 que são referidas lesões cerebrais, o que à época só podia ser analisado *post mortem*. Atualmente,

os estudos de neuro-imagem, neurofisiologia e neuropatologia permitem mostrar a natureza do autismo em zonas inacessíveis em vida do portador. A ressonância magnética permite estudar o cérebro em funcionamento e identificou zonas cerebrais ativadas pela execução de atividade. A tomografia axial computadorizada permitiu descobrir um vasto leque de anomalias cerebrais microscópicas ao nível do hipocampo, núcleo central e médio da amígdala, córtex neocerebral e núcleo central do cerebelo, e padrões de baixa atividade em diversas regiões cerebrais e menos células de Purkinje, o que levantou a hipótese de um desenvolvimento anormal do cérebro. O *Single-Photon Emission* permitiu detetar ausência de assimetria da atividade cerebral, diminuição da serotonina no lobo frontal e tálamo, responsável pelos défices na atenção espacial e pelos comportamentos desadequados face a barulhos acidentais. Também se verificou um aumento do volume do córtex do lobo frontal e um desenvolvimento atrofiado dos neurónios do sistema límbico, com consequências imediatas e permanentes nos aspetos sócio emocionais do comportamento. Estas lesões, não restritas a uma única região cerebral, e associadas a alterações volumétricas, com particular destaque para o cerebelo, evidenciam a origem orgânica das PEA (Rivière, 2005; Baron-Cohen, 2010; Felstein, 2010; Spencer, Stanfield, & Johnstone, 2011; Filipe, 2012).

Outras investigações procuraram compreender as relações existentes entre as alterações neuro-químicas e o autismo, em sentido lato, no que respeita ao ácido gama-aminobutírico GABA, enquanto neurotransmissor e responsável pela hiperatividade e hipersensibilidade. O sistema serotoninérgico, enquanto relacionado com as contrações musculares e atividade nervosa continua em investigação pela ligação ao autismo e pela análise dos resultados da intervenção de âmbito farmacológico, pois desempenha um papel importantíssimo no controlo da agressividade, do humor, do sono e do apetite. Os estudos de cariz imunológico demonstraram a existência de um defeito de resposta da imunidade celular e níveis anormais de imunoglobulinas no plasma, sendo referido em associação a doenças autoimunes como a diabetes tipo I, hipotireoidismo, artrite reumatoide, lúpus eritematoso e uma possível migração das células macrófagas como resposta a um antígeno cerebral e anomalias metabólicas (Rivière, 2005; Oliveira, 2005; Baron-Cohen, 2010; Felstein, 2010; Spencer et al., 2011).

Os fatores ambientais, num plano imunológico-ambiental, reforçam a teoria da organicidade do autismo e desde a década de 90 que se afirma que as PEA podem resultar de infeções intrauterinas durante o período de gravidez, que poderão manifestar-se desde o nascimento ou mesmo, ainda, no período de gestação. Oliveira (2005) com base em Ritvo et al. (1990) descreve casos de autismo após meningite no período pós-natal e agressões precoces ao cérebro em desenvolvimento ocorridas nos períodos pré, peri e pós natais, bem como problemas obstétricos relacionados com a administração de medicação, gravidezes

tardias e complicações nas anamneses ou hemorragias após o primeiro trimestre de gravidez, assim como alterações no líquido amniótico (Smith, 2008; Attwood, 2010). A rubéola congénita tem sido apontada como responsável por danos no sistema nervoso central, e também é citada a infeção pós natal por herpes e a infeção congénita por citomegalovirus, toxoplasmose, encefalopatias, esclerose tuberosa, meningite, fenilcetonúria e diversos tipos de epilepsia (Oliveira, 2005; Baron-Cohen, 2010; Lima, 2012).

Também foi apresentada a exposição a agentes tóxicos como metilmercúrio, timerosal e chumbo, enquanto neurotoxina que afeta o funcionamento cognitivo e o desenvolvimento, num estudo inglês com base na tendência em levarem objetos à boca. Crianças sujeitas à vacina tríplice, que encaixa como possível fator, são referidas num estudo na Dinamarca e noutro no Japão que englobou 30.000 crianças (Frith, 2005; Attwood, 2010). Os Estados Unidos declararam oficialmente não haver evidências quanto às PEA serem causadas por vacinação (Felstein, 2010). Face ao exposto, as diversas teorias tem contribuído para a identificação de causas e para a construção de um modelo multifatorial que se apresenta na figura seguinte.

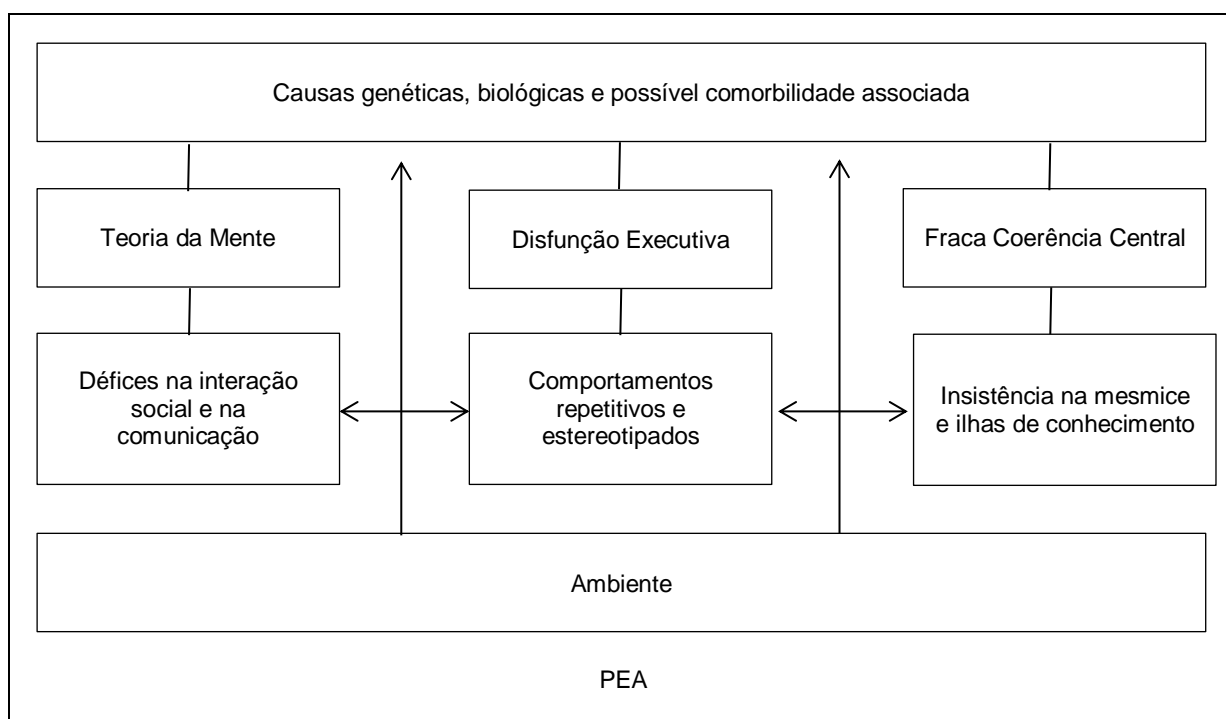


Figura 3 – Modelo multifatorial das PEA (Adaptação de Pellicano, 2011).

2.4.2 – Teorias de Âmbito Psicológico

A refutabilidade das teorias psicanalistas e o seu declínio permitiu a ascensão das teorias de âmbito psicológico, enquanto linha de investigação dirigida ao estudo dos défices

encontrados e, ao mesmo tempo, como resposta à insuficiência de dados emanados pelas teorias de âmbito biológico.

No decurso da década de 70, Beate Hermelin e Neil O'Connor procuraram discriminar os défices cognitivos que estariam subjacentes às alterações, tendo concluído que os autistas armazenavam as informações de forma neutra, sem as analisar, reestruturar ou atribuir-lhes um significado, porque não utilizavam a estrutura sequencial para lhes facilitar a recordação e a abstração (Frith, 2005; Aguiar, 2009).

Na década seguinte, e na esteira dos resultados apresentados por Wing e Gould, surgiu uma teoria baseada em Piaget e na hipótese por ele defendida de que as crianças com menos de sete anos não seriam capazes de fazer a distinção natural entre realidades físicas e mentais. Tiveram, igualmente, por base o estudo dos primatologistas Premack e Woodruff em torno da chimpanzé *Sarah*, tendo sido apresentada em 1985 por Baron-Cohen, Leslie e Frith a «teoria da mente» ou «mentalização», termos usados como sinónimos na literatura e revolucionários à época. A teoria pretendia designar estados mentais não observáveis que se conseguem inferir de forma natural ou espontânea, antecipando o comportamento (Oliveira, 2005; Cumine et al., 2006; Felstein, 2010; Baron-Cohen, 2010).

Desse modo, possuir uma teoria da mente é ser capaz de processar os estados mentais dos outros e do próprio, residindo aqui a falha dos indivíduos com PEA pois não reconhecem pensamentos, propósitos, desejos e convicções alheias, tornando-os incapazes de conseguir prever o que os outros pensam. Esse impedimento torna-os «cegos» relativamente ao mundo mental ou incapazes de «ler a mente dos outros» e traduz-se num problema de empatia que desde muito cedo afeta as relações sociais, a partilha da atenção, a aprendizagem, o comportamento social, o uso da comunicação, linguagem e a consciência da envolvência do meio físico (Frith, 2005; Oliveira, 2005; Baron-Cohen, 2010). Assim, as limitações sociais, comunicativas e imaginativas não lhes permitiam comungar dos pensamentos dos outros e traduzem-se na incapacidade de formar metarepresentações vitais para outras relações entre estímulos ou estados mentais como pensar, desejar ou acreditar, levando Baron-Cohen a designar este estado como *mindbliness*, isto é, «cegueira da mente». Assim, ter uma teoria da mente significa apreender a noção da realidade de acordo com a subjetividade, isto é, compreender que a realidade que o próprio apreende é diferente da de outro indivíduo (Cumine et al., 2006; Filipe, 2012).

De acordo com Baron-Cohen (2010) uma criança com 14 meses de idade já presta atenção ao que a atrai, mas com PEA presta menor atenção até ao segundo ano de vida, aponta menos, não olha nos olhos do interlocutor nem o segue com o olhar. No desenvolvimento normal, aos 24 meses interage e começa a jogar o jogo imaginário e aos 3

anos já consegue realizar jogos concretos e sequências lógicas tipo «leva a conhecer», mas tendo PEA demonstra dificuldade em adquirir estes princípios de forma natural, necessitando que lhos expliquem.

Nessa altura, Baron-Cohen, Leslie e Frith com o intuito de confirmarem a existência de uma teoria da mente nas crianças com PEA aplicaram o teste de *Sally and Ann*, desenvolvido por Wimmer e Perner. Baseava-se em duas bonecas em que se apresentava uma crença falsa, portanto diferente daquela que a criança mantinha. Testaram 20 crianças com diagnóstico de autismo, 14 com síndrome de Down e 27 crianças sem alterações do desenvolvimento, todas com idade mental acima de 3 anos e em idade pré-escolar. Eram apresentadas a Sally com um cesto e a Ann com uma caixa. Cada criança observava a Sally a guardar uma bolinha num cesto e a sair. Na sua ausência a Ann pegava na bolinha do cesto da Sally e colocava-a na sua caixa. Quando a Sally regressava era perguntado à criança onde é que ela deveria procurar a bola. As crianças com PEA apresentaram um fracasso muito significativo por não perceberem a crença falsa da personagem, apesar de terem uma idade mental superior à dos grupos de controlo. Um outro exemplo onde falham é no conto da Branca de Neve, não entendem que a maçã que a madrasta lhe dá não é boa ou então mostram-se lentas nessa compreensão (Frith, 2005; Cumine et al., 2010; Hernández, Martín, & Ruíz, 2011).

A teoria foi replicada de modo a não restarem dúvidas quanto à existência de um défice específico no domínio da compreensão social, porém, tendo dado mais atenção às alterações sociais, à comunicação e à linguagem, não reuniu consenso por não conseguir explicar os medos manifestados, a incompreensão das emoções, do engano, do fingimento e por dar origem a linguagem pedante ou incompreensível, o que parece ter ido buscar a expressão «solidão autista» proposta por Kanner (Frith, 2005; Baron-Cohen, 2010; Pellicano, 2011).

Uta Frith, em 1989, referiu que as crianças eram bonitas mas longínquas e misteriosas e descreveu detalhadamente as suas dúvidas quanto à teoria da mente, argumentando que os instrumentos usados não seriam suficientes para explicar alguns dos aspetos do autismo, realçando a existência de capacidades inesperadas e, por vezes, impressionantes em áreas restritas do funcionamento e deu particular realce à atenção manifestada pelo detalhe em vez do todo, pela rotina e pelas obsessões. Com base na sua vasta experiência clínica afirmou que estaria subjacente um problema nuclear associado a um défice do mecanismo a que chamou «fraca coerência central» (Frith, 2005; Felstein, 2010).

Entendeu a «coerência central» como a tendência automática do sistema cognitivo em integrar e processar a informação em termos globais e contextualizados, extraindo um significado geral face aos estímulos percecionados. O autista falharia por ter um processamento cognitivo da informação fragmentado, ou seja, por possuir uma fraca coerência central que seria responsável pelos défices ou níveis acima da média. Partiu do pressuposto que proviriam de uma causa única a nível cognitivo que afetaria a dimensão sensorial, percetiva, social e linguística, que não lhes permitiria apreender o sentido global mas os pormenores e seria incapaz de os juntar para criar um todo global, segundo os padrões coerentes (Frith, 2005; Happé & Frith, 2006; Pellicano, 2011). A teoria permitiu compreender os talentos especiais, mas não reuniu consenso, pois não conseguiu explicar as ligações à hipersensibilidade, à busca tátil e sonora, nem as dificuldades em generalizar, a falta de atenção às tarefas ou o estabelecimento de prioridades, assim como não conseguiu encontrar as estruturas cerebrais subjacentes que explicassem essas limitações (Cumine et al., 2006; Baron-Cohen, 2010; Coelho & Aguiar, 2011).

A este propósito Aguiar (2009) com base na teoria do desenvolvimento de Piaget refere que a criança tem de aprender as especificidades do mundo que a rodeia nos primeiros meses de vida para o seu cérebro fazer cópias e representações de pessoas, coisas e acontecimentos, aquilo que Leslie designou por representações primárias. Durante o segundo ano adquire a capacidade de formar representações daquilo que os outros querem comunicar, a que Leslie chama de metarepresentações, que poderão relacionar-se com pensamentos, intenções, desejos ou memórias e aos 9 anos conseguirá imaginar o que pode ferir os sentimentos alheios e entender expressões típicas do olhar, mas com PEA só atingirá esse estado cerca de 3 anos depois e sempre por percursos muito lentos de interpretação (Frith, 2005; Baron-Cohen, 2010; Pellicano, 2011). Tony Attwood apresenta um raciocínio matemático desses caminhos mais longos, *“pergunta: quanto é 34 menos 12? Resposta: 34 mais 2 é igual a 36, menos 12 igual a 24, menos 2 igual a 22; assim consigo fazer a conta mais depressa do que qualquer outra pessoa”* (Attwood, 2010, p. 133).

As dúvidas quanto à existência, ou não, de um défice na mentalização que permitisse explicar os comportamentos repetitivos e obsessivos levou ao surgimento de uma nova teoria que procurava explicar a causa das PEA sem recorrer a um défice na mentalização como propunha a teoria da mente. Neste contexto entendeu-se que se tem uma «função executiva» se se conseguir fazer planos e executá-los, o que envolve um grande número de funções cognitivas. Isso não se verifica na criança com PEA que demonstra dificuldade em libertar-se do foco de atenção e direcionar-se para outros estímulos, dado o comprometimento na flexibilidade mental que não lhe deixa ver a globalidade, mas detalhes em particular, apresentando dificuldade em aperceber-se de

emoções ou situações de imitação. Deste modo tem uma «disfunção executiva», ou seja, uma ausência ou défice ao nível da função executiva que estará na base dos comportamentos estereotipados, restritivos e repetitivos, na desorientação espacial, nas rotinas invariáveis e no descontrolo dos impulsos (Frith, 2005; Attwood, 2010; Baron-Cohen, 2010).

De modo a comprovar a existência de uma disfunção executiva recorreu-se ao teste da «Torre de Londres», que consiste em passar bolas da posição inicial à final num mínimo de 5 movimentos. As crianças com SA realizaram a prova com resultados considerados normais o que não abonou em favor desta teoria. Uma revisão à literatura permitiu referir que apesar da presença da disfunção executiva também há função executiva preservada que pode aparecer precocemente ou no período escolar. Esta teoria é a que melhor explica o terceiro elemento da tríade, mas as críticas referem que pega nos interesses restritos, repetitivos e estereotipados e redireciona-os para outros polos de interesse, parecendo esquecer que são crianças que manifestam dificuldade na execução simultânea de diversas atividades (Frith, 2005; Baron-Cohen, 2010; Attwood, 2010).

Na esteira da teoria da mente surgiu a *emphathizing-systemizing theory* ou teoria da «empatia-sistematização», desenvolvida desde 2001 pelo grupo liderado por Baron-Cohen. Se recorrendo à teoria da mente era possível explicar as alterações nos domínios da socialização e comunicação já não se conseguiriam justificar os comportamentos repetitivos e os interesses obsessivos. Assim, partiram da dificuldade que manifestam em usar o afeto para guiar as suas ações e entender o significado e defenderam a existência de duas tríades paralelas de características associadas às PEA, a tradicional e outra composta por interesses intensos e obsessivos, comportamento repetitivo e capacidades isoladas (Auyeung, Wheelwright, Allison, Atkinson, Samarawickrema, & Baron-Cohen, 2009; Baron-Cohen, 2010).

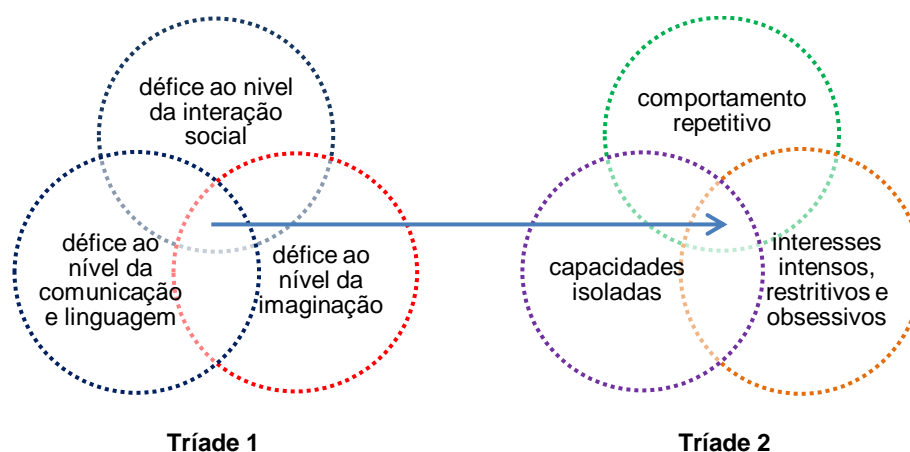


Figura 4 – Tríades da teoria da Empatia-Sistematização (Adaptação de Baron-Cohen, 2010).

Na figura são apresentadas as duas tríades, a tríade 1 relacionada com características de empatia, termo usado como sinónimo de «cegueira mental», e que representa um défice de empatia face à idade mental nos domínios da atenção conjunta, da linguagem, da produção e compreensão do jogo simbólico, na distinção entre a aparência e a realidade, entre entidades físicas e mentais, na compreensão de crenças falsas e na resposta a emoções complexas. A tríade 2, ou física do senso comum, refere-se à sistematização, é a tendência natural para analisar, compreender e prever o funcionamento dos sistemas estudando os ínfimos pormenores, verificando-se que em algumas crianças há sensibilidade ou competências superiores ao nível da sistematização (Aguiar, 2009; Auyeung et al., 2009; Baron-Cohen, 2010).

Em jeito de imagem, conforme uma aranha não consegue deixar de tecer a sua própria teia também a criança com PEA não consegue deixar de sistematizar tudo à sua volta, porque é dessa forma que lhe funciona o cérebro. Da análise da teoria é de notar que no que respeita à comunicação e linguagem o resultado dos estudos de indivíduos com PEA situa-se acima da média, devido aos seus interesses se focalizarem em detalhes e resistirem à mudança. Se comparada com a disfunção executiva, não apresentam dano cerebral e demonstram inteligência de análise detalhada e seleção. Se comparada com a coerência central, não busca detalhes devido à não compreensão do todo, mas sim porque lhe interessa esse detalhe em particular. Todavia, tem sido criticada por se ter centrado apenas em indivíduos com autismo de alto-funcionamento e com SA, embora explique mais características do que as restantes teorias (Aguiar, 2009; Baron-Cohen, 2010; Pellicano, 2011).

A teoria da empatia-sistematização deu suporte à hipótese de explicar o autismo com base no cérebro masculino, a que chamaram teoria do «cérebro masculino extremo», que já tinha sido avançada por Asperger face à prevalência por sexo. Teoriza que o autismo é caracterizado por uma atipicidade dupla, isto é, por uma capacidade subdesenvolvida de empatia e por um cérebro superdesenvolvido. Face às diferenças de sexo concluiu-se que o homem demonstra ter uma tendência superior para sistematizar, estabelece menos contacto ocular e ultrapassa tardiamente o teste das crenças falsas, se comparado com a mulher, podendo ter propensão para níveis de realização muito elevados em domínios como as ciências exatas, isto é, demonstra habilidades específicas, atenção aos detalhes, interesses circunscritos e comportamentos repetitivos característicos do autismo (Baron-Cohen, 2010; Felstein, 2010; Pellicano, 2011).

A teoria denominada «magno-celular» prende-se com a aparente existência de uma disfunção cerebral responsável pelo movimento e, apesar de estar no foro neurológico, insere-se nas teorias psicológicas por ter sido testada até ao momento apenas com métodos psicológicos. Segundo Uta Frith, os indivíduos com PEA conseguem fazer uma discriminação de detalhes através da vista ou do ouvido. Essa capacidade de descriminação vai ao encontro da categorização e da generalização efetuada, além de sugerir a existência de uma disfunção visual, no entanto, no autismo a hipersensibilidade parece afetar todos os sentidos (Frith, 2005; Aguiar, 2009; Baron-Cohen, 2010).

Em jeito de síntese, nenhuma das teorias apresentadas conseguiu demonstrar, por si mesma, a existência de um défice cognitivo único e específico responsável pela multiplicidade e complexidade dos aspetos cognitivos e socio emocionais que se encontram subjacentes às manifestações de PEA, pelo que não podem ser encaradas de uma forma isolada mas como teorias complementares, pois acarretam uma multiplicidade de fatores e todas contribuem para um melhor conhecimento da problemática.

2.5 – Critérios de Diagnóstico Categorical e Diferencial

Cada perturbação incluída no espectro tem um critério de diagnóstico próprio pelo que pensar em PEA é pensar num termo «guarda-chuva» de transtornos ou nas 5 perturbações na globalidade (Gillberg, 2002; Smith, 2008). As duas maiores classificações internacionais são idênticas na descrição dos critérios de diagnóstico específico, sendo condição essencial para o diagnóstico a presença da tríade nuclear.

O autismo foi incluído no DSM-III, em 1968, dadas as evidentes constatações e validações clínicas. No DSM-III-R, os casos que só apresentavam algumas características foram designados de *PDD-NOS – Pervasive Development Disorder Not Otherwise Specified*, isto é, «perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação» que inclui autismo atípico. No DSM-IV foi incluída a SA como perturbação de Asperger. No DSM-IV-TR surgiram as cinco possíveis entidades de diagnóstico sob o conceito de perturbação global do desenvolvimento, referindo que inicialmente era entendido como uma «psicose» ou «esquizofrenia infantil» mas os estudos permitiram diferenciaram-nas da esquizofrenia, embora possam vir a desenvolvê-la. Prevê-se que o DSM-V apresente de forma explícita a PEA e o conceito surja como um espectro de variações com gravidade e perfis variáveis, caracterizados caso a caso. O autismo foi introduzido na CID-8, em 1965, como uma forma de esquizofrenia. Em 1990, na CID-10 assumiu-se a existência de um grupo de perturbações do desenvolvimento relacionadas com o autismo. Em nenhuma das

classificações surge de forma clara o conceito de espectro do autismo, sendo perceptível a sua existência se relacionarmos o conjunto das perturbações (American Psychiatric Association [APA], 2002; Oliveira, 2005; Felstein, 2010; Aguiar, 2009; Filipe, 2012). De seguida apresentamos um quadro comparativo das entidades do DSM-IV-TR e da CID-10.

| Código | APA DSM-IV-TR (2002) | | Código | OMS CID-10 (1995) |
|--------|---|---|--------|--|
| 299.00 | Perturbação autística | ↔ | F.84.0 | Autismo Infantil |
| 299.80 | Perturbação de Rett | ↔ | F.84.2 | Síndrome de Rett |
| 299.10 | Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância | ↔ | F.84.3 | Outro Transtorno Desintegrativo da Infância |
| 299.80 | Perturbação de Asperger | ↔ | F.84.5 | Síndrome de Asperger |
| 299.80 | PGD – Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação (incluindo o autismo atípico) | ↔ | F.84.9 | Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento |
| | | | F.84.1 | Autismo Atípico |

Quadro 9 – Comparação entre o DSM-IV-TR e o CID-10.

Os sintomas e as características comportamentais são suscetíveis de conduzir a possíveis erros de diagnóstico: a esquizofrenia aparece no final da 1.^a infância e nas PEA após os 3 anos de idade; na deficiência mental o comportamento é semelhante ao nível intelectual e o seu desenvolvimento é lento, e nas PEA não é condição obrigatória, mas pode surgir em quatro graus, ligeiro, moderado, grave e profundo e cujo prognóstico dependerá desse grau, se ligeiro tenderá a uma evolução positiva com probabilidade de ser funcional e autónomo; no mutismo a linguagem existe mas é restrita a contextos e pessoas e nas PEA pode ser inexistente ou sem intenção comunicativa; quanto a défices sensoriais, a surdez congénita não diagnosticada e a cegueira podem produzir quadros autísticos que desaparecem com a implementação de sistemas alternativos de comunicação (Lord & Rutter, 2002; Cavaco, 2009; Lima, 2012). Le Couteur (2011) com base em Turner et al. (2006) refere que 88% das crianças que recebem um diagnóstico de PEA aos 2 anos de idade continuam, pelo menos, até aos nove anos. Todavia, a tentativa de classificação categorial é dificultada pela existência de subgrupos dentro do espectro e pela sobreposição ou partilha de características com outras patologias, que não cumprem com exatidão os critérios de nenhuma categoria (Filipe, 2012). De seguida apresentamos os critérios de diagnóstico por referência ao DSM-IV-TR (2002) por ser o mais usado em Portugal.

2.5.1 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação Autística

As características nucleares da perturbação autística prendem-se com um desenvolvimento acentuadamente lento, com défices na interação, comunicação e com um repertório de atividades e interesses muito restrito. Para o diagnóstico deve ser excluída a possibilidade de se enquadrar na perturbação de Rett ou na perturbação desintegrativa da segunda infância. De modo a preencher os critérios apresentados no quadro seguinte, deve manifestar pelo menos 6 dos 12 sintomas, com pelo menos 2 na área social, 1 na comunicação e 1 outro no comportamento e/ou interesses e deve ter ocorrido antes dos 36 meses de idade (APA, 2002).

| Critérios de Diagnóstico para 299.00 Perturbação Autística [F.84.0] |
|--|
| <p>A. Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).</p> <p>(1) Défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por 2 das seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social;(b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;(c) Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);(d) Falta de reciprocidade social ou emocional. <p>(2) Défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);(b) Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;(c) Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;(d) Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento. <p>(3) Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Preocupação absorvente por 1 ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objetivo;(b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;(c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);(d) Preocupação persistente com partes de objetos. <p>B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo.</p> <p>C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.</p> |

Quadro 10 – Critérios de diagnóstico para perturbação autística (APA, 2002).

2.5.2 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação de Rett

Esta perturbação é conhecida desde 1966 mas só foi reconhecida em 1983 na sequência de um estudo com 35 meninas de origem portuguesa, sueca e francesa. É uma patologia neuro-degenerativa distinguível da perturbação autística pela gravidade do quadro regressivo, pela microcefalia adquirida. Dependendo da idade em que começa a regressão, levará ao não desenvolvimento de capacidades específicas cognitivas, motoras e de linguagem e à utilização funcional de movimentos estereotipados das mãos. Surge entre os 6 e os 18 meses de idade, após um período de funcionamento aparentemente normal a que se segue uma paragem do desenvolvimento psicomotor acompanhado de comportamento autista (APA, 2002; Ozonoff et al., 2003; Oliveira, 2005), conforme o quadro seguinte.

É uma síndrome muito rara, de evolução crónica e degenerativa que atinge especialmente o sexo feminino e cuja etiologia é genética (Smith, 2008; Cumine et al., 2010). Dadas as similaridades com a perturbação autística, as estratégias de intervenção são similares, porém, quantos mais dados são conhecidos quanto à etiologia, menos clara se torna a sua relação com as PEA (Felstein, 2010; Wall, 2010).

| Critérios de Diagnóstico para 299.80 Síndrome de Rett [F.84.2] | |
|---|--|
| A. Todas as características seguintes: | |
| (1) Desenvolvimento pré-natal e perinatal aparentemente normais; | |
| (2) Desenvolvimento psicomotor aparentemente normal durante os primeiros cinco meses após o nascimento; | |
| (3) Perímetro craniano normal ao nascimento. | |
| B. Após um período normal de desenvolvimento, aparecimento de todas as características seguintes: | |
| (1) Desaceleração do crescimento craniano entre os 5 e os 48 meses; | |
| (2) Perda de aptidões manuais intencionais, previamente adquiridas, entre os 5 e os 30 meses de idade, com subsequente desenvolvimento de movimentos manuais estereotipados (por exemplo, escrever ou lavar as mãos); | |
| (3) Perda do envolvimento social no início da perturbação (ainda que muitas vezes a interação social se desenvolva mais tarde); | |
| (4) Aparecimento de má coordenação da marcha ou dos movimentos do tronco; | |
| (5) Incapacidade grave no desenvolvimento da linguagem recetiva-expressiva com grave atraso psicomotor. | |

Quadro 11 - Critérios de diagnóstico para perturbação de Rett (APA, 2002).

2.5.3 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

Em 1908, Heller descreveu seis casos de crianças com desenvolvimento normal até aos 3 ou 4 anos de idade e, subitamente, começaram a regredir. Chamou-lhe *dementia infantilis* por desenvolverem o que hoje chamamos quadros autísticos, com défice ao nível das capacidades cognitivas e de autoajuda (Oliveira, 2005; Wall, 2010). Essa regressão súbita leva à perda de aptidões motoras, cognitivas, de autocuidados e ao isolamento e ao contrário da perturbação autística não se verificam progressos após tratamento (Ozonoff et al., 2003). Ocorre nos dois sexos, mas é frequentemente associada ao sexo masculino. É uma entidade de diagnóstico controverso que surge associada à epilepsia, a doenças neuro-degenerativas ou neuro-metabólicas. Os comportamentos são similares à perturbação autística, mas as consequências a longo prazo são muito piores (Oliveira, 2005; Rivière, 2005; Smith, 2008; Cumine et al., 2010). Conforme o quadro seguinte:

| Critérios de Diagnóstico para 299.10 Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância [F.84.3] |
|--|
| <p>A. Desenvolvimento aparentemente normal pelo menos durante os dois primeiros anos após o nascimento, manifestado pela presença de comunicação verbal e não verbal, relação social, jogo e comportamento adaptativo adequados à idade.</p> <p>B. Perda clinicamente significativa de aptidões previamente adquiridas (antes da idade dos 10 anos) pelo menos em duas das seguintes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none">(1) Linguagem expressiva ou recetiva;(2) Competências sociais ou comportamento adaptativo;(3) Controlo intestinal ou vesical;(4) Jogo;(5) Competências motoras. <p>C. Anomalias no funcionamento em pelo menos duas das seguintes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none">(1) Défice qualitativo da interação social (por exemplo, défice dos comportamentos não verbais, incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, ausência de reciprocidade social ou emocional);(2) Incapacidades qualitativas na comunicação (por exemplo, atraso ou perda da linguagem falada, incapacidade para iniciar ou manter uma conversa, uso de linguagem estereotipada ou receptiva, ausência de jogo simbólico variado);(3) Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, incluindo estereotipias motoras e maneirismos. <p>D. Esta perturbação não é melhor explicada pela presença de outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou pela Esquizofrenia</p> |

Quadro 12 – Critérios de diagnóstico para perturbação desintegrativa da segunda infância (APA, 2002).

2.5.4 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação de Asperger

Os primeiros critérios foram apresentados em 1989, em Londres, por Christopher e Carina Gillberg no *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Referiram défice de socialização, interesses restritos, necessidade compulsiva de introdução de rotinas e interesses, peculiaridades da fala e linguagem, problemas de comunicação não-verbal e inépcia motora. Nesse ano o grupo liderado por Peter Szatmari também apresentou quatro critérios de diagnóstico: isolamento social, perturbações de interação social e de comunicação não-verbal e peculiaridades da fala e linguagem, dando ênfase ao autoisolamento, à não compreensão de sentimentos alheios, à incapacidade de comunicar através do olhar e não se aproximar do interlocutor (Gillberg, 2002; Attwood, 2010; Felstein, 2010). Na prática, o que fizeram foi procurar o máximo denominador comum de sinais e sintomas nos casos clínicos descritos por Asperger, valorizando a perturbação de socialização e a restrição de interesses e o desajeitamento motor (Filipe, 2012).

Para o diagnóstico de perturbação de Asperger deve ser excluída a possibilidade de inserção numa outra perturbação global do desenvolvimento e é necessário que, além dos critérios sobreponíveis aos de autismo, não exista compromisso na área da comunicação nem atraso considerado significativo no início da aquisição de linguagem, ou seja, um funcionamento cognitivo sem défices (APA, 2002; Oliveira, 2005; Cumine et al., 2010; Wall, 2010).

Critérios de Diagnóstico para 299.10 Perturbação de Asperger [F.84.5]

A. Défice qualitativo da interação social manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

- (1) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contacto olhos nos olhos, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
- (2) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- (3) Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
- (4) Falta de reciprocidade social ou emocional.

B. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

- (1) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade que no objetivo;
- (2) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- (3) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- (4) Preocupação persistente com partes de objetos;

C. A perturbação produz um défice clinicamente significativo da atividade social, laboral ou de outras áreas importantes do funcionamento.

D. Não há atraso geral da linguagem clinicamente significativo (por exemplo, uso de palavras simples aos dois anos de idade, frases comunicativas aos três anos de idade).

E. Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento das aptidões de autoajuda próprias da idade, no comportamento adaptativo (distinto da interação social) e na curiosidade acerca do meio ambiental durante a infância.

F. Não preenche os critérios para outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

Quadro 13 – Critérios de diagnóstico para perturbação de Asperger (APA, 2002).

A expressão «autismo de alto funcionamento» é usada há algum tempo como variante portuguesa de *high functioning autism* continuando a ser a designação preferida de alguns clínicos para se referirem à SA. “Atualmente, há uma polémica sobre a existência de alguma diferença significativa nos comportamentos ou no desempenho das pessoas com autismo de alto funcionamento e aquelas com síndrome de Asperger” (Smith, 2008, pp. 360-361). Pode ser uma situação enganadora por se designar por alto funcionamento quem tem um desenvolvimento intelectual e linguagem que se insere dentro da média, continuando a SA a ser um problema sem resolução e havendo a possibilidade de passar de um diagnóstico de autismo a um de Asperger, ou vice-versa, o que também poderá estar relacionado com a variabilidade de diagnóstico entre médicos ou por estar numa «área cinzenta» do diagnóstico (Rivière, 2005; Attwood, 2010; Filipe, 2012).

A comissão de trabalho do DSM-V, previsto para 2013, sugere a eliminação da SA e o surgimento da categoria PEA dado que os sintomas sugerem um *continuum* de leve a severo, ao contrário de distintos transtornos, porque é necessário saber-se que se está dentro do espectro e que isso os vai direcionar para os serviços adequados (Felstein, 2010).

2.5.5 – Critérios de Diagnóstico para Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

Este diagnóstico deve ser usado quando existe um défice global e grave no desenvolvimento da interação recíproca associado a um défice das competências de comunicação verbal e não-verbal ou a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas que não preencham os critérios de uma perturbação global do desenvolvimento específica. Surge como sinónimo de autismo atípico para crianças que apresentem alguns dos critérios do autismo, sem que a gravidade seja suficiente para o diagnóstico de perturbação autística, e ocorre, forçosamente, antes dos 3 anos de idade (APA, 2002; Ozonoff et al., 2003; Oliveira, 2005). O DSM-IV-TR descreve esta categoria mas não oferece uma lista de características comuns, pelo que a expressão «sem outra

especificação» se refere a outros transtornos ou síndromes, mas distinto de autismo de alto funcionamento ou SA. A aceitação deste diagnóstico no quadro das PEA é a prova de que não existe uma definição suficientemente clara e precisa (Smith, 2008; Cumine et al., 2010; Wall, 2010).

2.6 – Epidemiologia ou Prevalência

Na história das PEA tem havido alterações ao conceito original, uma maior uniformização de critérios de diagnóstico e melhoria dos instrumentos de avaliação que se baseiam, essencialmente, na observação do comportamento e desenvolvimento da criança. A literatura refere que até à década de 60 se pensava que o autismo seria pouco frequente e, como tal, os estudos epidemiológicos não seriam prioritários. Num dos primeiros estudos Victor Lotter referiu que no Reino Unido a prevalência era de 4 a 6 em cada 10.000 crianças que, entre os 8 e os 10 anos, apresentavam perturbação autística (Frith, 2005; Rivière, 2005; Baron-Cohen, 2010; Felstein, 2010).

Para Frith (2005) a prevalência varia face ao tamanho da população e aos limites de idade estabelecidos. Da meta-análise efetuada por Fombonne (2003) entre 1966 e 1991 foi possível constatar uma prevalência média de PEA de 4,4 por cada 10.000, face a 12,7 por cada 10.000 no período entre 1992 e 2001. O aparente crescimento a partir da década de 90 pode ser justificado pelos critérios mais abrangentes de diagnóstico de base comportamental que deixaram de se restringir apenas à perturbação autística. Isso deve ter contribuído para o aumento significativo no número de casos diagnosticados a par de uma maior consciencialização dos clínicos ou então consequência de fatores ambientais. Os estudos epidemiológicos publicados até 2008 referem uma prevalência de 60 a 70 por cada 10.000, o que corresponde aproximadamente a 1 criança por cada 150 (Fombonne, 2009). Este aumento também pode estar relacionado com maior consciencialização por parte dos pais para a existência das PEA (Lima, 2012).

Em 2006 a pediatra Gillian Baird publicou um artigo na revista *The Lancet* onde afirmou que 1% da população tinha características para ser considerado um paciente com transtornos autistas (Baron-Cohen, 2010).

“As perturbações do espectro do autismo têm uma prevalência estimada mínima de cerca de 28 casos por 10 000 habitantes, distribuídos da seguinte forma: autismo típico 10/10 000 habitantes; autismo atípico 15/10 000 habitantes; síndrome de Asperger: 2,5/10 000. Há cerca de quatro vezes mais rapazes do que raparigas com perturbações do espectro do autismo” (Filipe, 2012, p. 62).

Analisadas isoladamente verifica-se que a perturbação autística é cerca de 5 vezes mais frequente no sexo masculino, a perturbação de Rett foi diagnosticada apenas no sexo feminino, a perturbação desintegrativa de segunda infância, apesar de rara, aparece em maior número no sexo masculino e a perturbação de Asperger é mais frequente no sexo masculino. Uma das variáveis para estabelecer uma relação entre a idade e o sexo tem sido a idade dos pais, sendo notório que homens acima dos 40 anos têm 6 vezes mais probabilidades de terem um filho com PEA (APA, 2002; Frith, 2005). “*Quase profeticamente, Kanner observou que, embora o autismo parecesse raro, ele era «provavelmente mais vulgar do que a escassez de casos observados podia indicar»*” (Ozonoff et al., 2003, p. 27). Atualmente as PEA já não são consideradas raras e a prevalência aproximada é de 1 em cada 100 (Le Couteur, 2011).

Atendendo ao contexto português, data de 2005 o primeiro estudo epidemiológico cuja prevalência apresentada é de 9,2 em cada 10.000 crianças no continente e de 15,6 em cada 10.000 crianças na região autónoma dos Açores. As regiões centro, zona de Lisboa e Vale do Tejo e a região autónoma apresentam as taxas mais elevadas. Quanto à incidência na globalidade do território nacional é semelhante aos dados apresentados nas investigações epidemiológicas da década de 90, porém, inferiores à generalidade dos dados publicados após o ano 2000, com uma relação de 2:1 entre rapazes e raparigas (Oliveira, 2005; Oliveira et al., 2007; Felstein, 2010). No que respeita à região autónoma da Madeira, a prevalência das PEA é de cerca de 1,9‰ de crianças entre os 7 e os 9 anos de idade (Araújo, 2008).

Não se sabe ao certo o número de indivíduos com PEA mas os estudos relevam que entre os 6 e os 9 anos a prevalência é de 1 em cada 1.000 alunos, ocorrendo predominantemente no sexo masculino e em cada quatro indivíduos, três são rapazes (Oliveira, 2005; Oliveira et al., 2007; DGIDC, 2008).

2.7 – Intervenções nas Perturbações do Espectro do Autismo

Todos sabemos que cada um de nós seria diferente se tivesse crescido num outro lugar ou se os meios físicos e sociais que nos enquadraram tivessem surgido num momento diferente da vida. A família é a primeira escola (Freire, 1990), depois, a escola torna-se no segundo espaço social onde a criança recebe estímulos ambientais e modelos que lhe servirão de base indispensável para um desenvolvimento bem-sucedido, o que condicionará o tipo de adulto em que se tornará (Jordan & Powell, 1998; Arick et al., 2005).

É na família que se desenvolvem as primeiras interações, os primeiros contactos corporais, desponta a linguagem e a comunicação, constroem-se as primeiras relações, por isso é fundamental para o crescimento harmonioso e um desenvolvimento global. É um elemento-chave na intervenção porque transmite o conhecimento que possui sobre a criança. Contudo, alguns pais colaboram num clima de antagonismo, o que em nada beneficia a criança (Correia & Martins, 2002; Correia, 2008b). São muitos os fatores que poderão protelar o diagnóstico de PEA, desde o facto intrínseco de serem manifestações subtis e difíceis de detetar dada a natureza da condição, a idade, o negativismo que transportam ou a relutância de alguns profissionais em «rotular» crianças tão novas, porém, nunca se deverá «esperar para ver», pois podem ser diagnosticadas entre os 20 e os 36 meses de idade com base na falta de resposta, linguagem, imitação e interação com o olhar ou numa combinação de fatores observados por pais, clínicos ou professores (Aguilar, 2009; Cumine et al., 2010; Le Couteur, 2011).

Apesar de ser um processo clínico complexo, o diagnóstico precoce e efetivo vai dar início a «outra vida» para os pais, apesar do descobrir que o tão esperado filho tem PEA deve ser uma experiência angustiante que desencadeia sentimentos de ajuste a essa realidade, desde uma «morte» do filho idealizado às diversas etapas de ajustamento emocional, desde o choque, desapontamento, perda, frustração, culpa, até chegar ao medo do futuro, havendo, inclusive, muitos pais que apresentam um certo «alívio» quando os filhos são diagnosticados, como um término do que consideram um «calvário» (Correia & Martins, 2002; Ozonoff et al., 2003; Williams & Wright, 2008).

Com a confirmação de um diagnóstico de PEA, a criança acaba por nascer de novo, os pais deixam de fantasiar sobre o filho idealizado e passam a ter de pensar no seu futuro e a reorganizarem o pensamento sobre o educando. A partir daí tem de haver uma reorganização de toda a vida familiar de modo a conseguir responder para além dessa situação, pois a família deve ser una e única e funcionar como um todo (Alarcão, 2002), porque *“as crianças não têm nenhuma característica facial ou física indicando a deficiência”* (Smith, 2008, p. 373), são *“bonitos e perfeitos como qualquer outra criança, não evidenciam características que conduzam a esse diagnóstico, nem há exames a nível sanguíneo que prove a existência da patologia”* (Cavaco, 2009, p. 146).

Para educar essa criança, é necessário reeducar a família, através de uma intervenção específica. A família deve compreender a importância das interações e de experiências positivas, em particular durante os primeiros três anos de vida, o que poderá influenciar todas as áreas de desenvolvimento. Por isso, mais do que dizer aos pais como

devem agir é importante mostrar-lhes como o fazer efetivamente (Lord & Rutter, 2002; Siegel, 2008; Antunes, 2009).

Esta realidade aliada ao facto de não haver uma cura efetiva leva os pais a procurar desesperadamente forma de ajudar os filhos, dando importância a qualquer intervenção. A existência, por norma, de um défice cognitivo associado elevará ainda mais a preocupação da família quanto ao bem-estar do educando, pelo que se torna necessário fazer da família coterapeuta em todo o processo de educação, porque persegue os mesmos objetivos de formação, educação e desenvolvimento (Rivière, 2005; Cavaco, 2009; Pires et al., 2009). Existem diversos programas de intervenção que pretendem adaptar-se às especificidades individuais e a cada faixa etária, com planos de intervenção com incidência nas áreas comprometidas, que objetivam reduzir esses sintomas e aumentar as capacidades para adquirir novos conhecimentos, centrando-se primeiro na criança e depois no contexto familiar e social (Aguiar, 2009).

Em termos de intervenção precoce a literatura refere o *Child's Talk* e o *Early Bird* e o Programa de Lovaas com o intuito de ajudar os pais a adquirirem conhecimentos de forma a intervirem de forma estruturada e intensiva junto dos filhos (Castanedo, 2007; Toledo & González, 2007; Cumine et al., 2010). No contexto nacional, o preâmbulo do decreto-lei n.º 281/2009, de 6 de outubro refere ser crucial integrar, tão precocemente quanto possível, a criança num trabalho conjunto entre a família, serviços de saúde, creches, jardins-de-infância e a escola, o que conjugado com o art.º 27.º do decreto-lei n.º 3/2008 implica articulação entre os profissionais dos diversos ministérios, objetivando potenciar e mobilizar todos os recursos disponíveis no âmbito de uma política de integração social, moderna e justa (Cavaco, 2009).

Contudo, no universo das PEA não há uma forma única de intervir, pelo que a seleção deverá atender à idade e às necessidades específicas, dado estabelecerem diferentes padrões de comunicação com os pais que, por sua vez, se vão deparar com diferentes graus de dificuldade em interagir com os filhos. A intervenção precoce visa não perder momentos de desenvolvimento físico e psicológico, nem a motivação e o investimento dos pais, porque quanto mais tarde se intervir, maior será a aglomeração de problemas secundários. Por outro lado, ajuda a uma integração suave num modelo como o Treatment and Education of Autism and related Communication handicapped CHildren [TEACCH], pois permite um trabalho articulado entre a família e a escola (Aguiar, 2009; Mesibov & Howley, 2010).

Outro tipo de intervenção pode ser de incidência farmacológica, através da prescrição de fármacos passíveis de serem administrados a portadores de outras

sintomatologias, mas que apresentam bons resultados quando administrados no âmbito das PEA. Os neurolépticos reduzem os comportamentos agressivos, as estereotipias e melhoram a sociabilidade, com recurso ao haloperidol, clorpromazina e tiodazina melhoram o controlo da agitação motora e dos comportamentos descontrolados e impulsivos. Independentemente da escolha ou não de uma intervenção desta natureza, os pais devem estar conscientes que não existem curas para as PEA, ou seja, não existem tratamentos *per se* pelo que o uso de medicação psiquiátrica deve ser encarada como complemento ao tratamento multidisciplinar que é eficaz, em alguns casos, a par de intervenções de âmbito psico-educativo (Oliveira, 2005; Cavaco, 2009; Baron-Cohen, 2010; Filipe, 2012).

2.7.1 – Intervenções de Âmbito Educativo

A teoria da mente refere ausência de atenção dada aos semelhantes, a disfunção executiva apresenta incapacidade de prestar atenção simultaneamente a vários aspetos da informação, a fraca coerência central focaliza um pormenor e compromete a compreensão da globalidade. Conjuntamente pretendem remeter para intervenções adequadas a cada caso, tendo em conta as capacidades limitadas de compreensão social, de linguagem, de jogo imaginário, a empatia e reciprocidade que levam a que os alunos com PEA fiquem impedidos de apreenderem o mundo se este não lhes for ensinado através de delicados mecanismos de identificação, imitação, interajuda e experiência. Por essa razão, os programas de âmbito educativo são muito importantes em idade escolar por incidirem sobre o desenvolvimento da comunicação, das interações e do jogo (Rivière, 2005).

Muitos pais direcionaram para a escola o reflexo das suas incapacidades pessoais face às PEA, situação que poderá estar relacionada com o processo de ajuste à nova realidade (Williams & Wright, 2008; Antunes, 2009). Também é compreensível que a tónica no diagnóstico seja colocada nos défices, pois sublinhando as fraquezas é mais útil ao garantir a elegibilidade dessa criança para a EE e, conseqüentemente, desenvolvendo um PEI, porém, os resultados estarão sempre correlacionados com o grau de comprometimento apresentado e tem impactos específicos em cada aluno, não podendo existir uma única abordagem (Lansing & Schopler, 1978; Ozonoff et al., 2003; Bosa, 2006; Aguiar, 2009).

Estes alunos apresentam, por norma, comorbilidades, cerca de 80% apresentam atraso mental, cerca de 50% nunca desenvolvem a fala funcional, cerca de 40% apresentam comportamentos autoagressivos e cerca de 33% tem ataques, com uma prevalência essencialmente masculina e onde a perturbação autística e a SA apresentam melhor prognóstico pelo que, quanto maior for a intensidade da intervenção, melhores poderão ser

os resultados (Frith, 2005; Rivière, 2005). Cumpre, também, lembrar que as definições oficiais são usadas sobretudo pelos serviços de saúde e serviços sociais e as funcionais são usadas maioritariamente pelos serviços da educação, por isso consideradas definições educacionais por terem de ser aprendidas e aplicadas dentro e fora da escola e nas situações reais da vida (Hallahan & Kauffman, 1991; Vieira & Pereira, 2010).

Atendendo a esta realidade, as intervenções podem-se caracterizar por serem globais. Podem ser de âmbito comportamental, sempre que se trate de um ensino dirigido por um adulto que dá origem a programas específicos, ou de âmbito desenvolvimental e cognitivo, sempre que pretendam atender à sequência natural do desenvolvimento e às características individuais. O TEACCH é, simultaneamente, comportamental e desenvolvimental (Arick et al., 2005; Oliveira, 2005). Não obstante, investigadores, pais e professores “*estão mais interessados em estratégias eficazes de intervenção do que em seguir estritamente uma filosofia ou uma teoria em particular*” (Smith, 2008, p. 369).

Entre os mais antigos programas de intervenção de âmbito comportamental destacamos o ABA – *Applied Behavioral Analysis* que pode ser entendido como uma «análise aplicada ao comportamento» de modo a compreender o comportamento para arranjar estratégias de intervenção de forma a alterá-lo e a reduzir os comportamentos estereotipados observados, aumentando passo a passo os socialmente aceites para a longo prazo perspetivar uma crescente autonomia. Por esta razão deve ser iniciado o mais precocemente possível de modo a permitir adquirir as competências básicas a nível social e cognitivo (Smith, 2008; Kearney, 2009; Coelho & Aguiar, 2011).

Revendo a literatura Arick et al. (2005) referem ter sido Skinner (1938) o pioneiro do modelo e os antecedentes, comportamentos e consequências são os seus pilares, do inglês *ABC – Antecedents, Behaviors and Consequences* que podem aplicar-se num conjunto diversificado de contextos. Recorre a instruções verbais, a gestos e à ajuda física e o treino de competências sociais está intimamente relacionado com aprendizagens específicas como o contacto ocular, a distância social, saber esperar e ouvir, iniciar uma conversa, que é exatamente onde falham os alunos com PEA e que a cada intervenção é, continuamente, posta à prova (Kearney, 2009; Naoi, 2009).

Smith (2008) alerta que o ABA não deve ser entendido como um programa em si mesmo, pois o protagonismo deriva da designação incorreta do programa desenvolvido por Ivar Lovaas denominado YAP – *Young Autism Program* e “às vezes chamado de *análise aplicada do comportamento*” (Farrell, 2008, p. 94). Visava ajudar a construir atitudes positivas e deveria ser entendido como um processo de estabelecer comportamentos que seriam necessários no decurso da vida. Neste contexto, “os três primeiros objetivos *«venha*

cá», «sente-se» e «olhe para mim», são seguidos por um trabalho que pode envolver imitação, comparação, nomeação de objetos e estimulação de habilidades académicas pré-escolares» (Farrell, 2008, p. 95), pois é necessário ensinar pré-requisitos essenciais ao aluno com PEA o que começava, invariavelmente, por analisar o seu comportamento antes de passar ao ensino escolar propriamente dito (Olley, 2005).

Em termos de operacionalidade, o adulto senta o aluno numa cadeira com mesa à sua frente por períodos de 10 a 15 minutos e dá-lhe instruções para a execução de tarefas e oferece recompensas, sob a forma de elogios ou gratificações simbólicas, se cumprir ou ignora e transforma em período de intervalo o não executado, para depois ser novamente retomado, o que se fundamenta nos princípios do condicionamento operante, comportamentos positivos são reforçados, comportamentos negativos são ignorados (Farrell, 2008; Naoi, 2009). Para Rivière (2005) os êxitos alcançados sustentam-se num marco evolutivo impreciso, com condições de aprendizagem artificiais que acentuam a dificuldade de generalização. Os defensores referem que a modificação comportamental constatada deriva de anos de investigação em laboratório e ambientes naturais “*não sendo apenas um palpite ou uma teoria não provada avançada por alguém*” (Kearney, 2009, p. 33).

Em Portugal, a primeira turma-piloto ABA criada segundo as diretrizes americanas começou a funcionar a 29 de setembro de 2008 com 10 crianças com idades entre os 2 e os 6 anos, nas instalações do antigo Colégio Campo de Flores, na margem sul do Tejo, seguiram-se outras turmas, a mais recente abriu em setembro de 2012 em Albufeira (ABCReal, 2012).

Outros programas socorrem-se dos mesmos princípios, razão pela qual o ABA deve ser entendido como um termo guarda-chuva, abrangendo e englobando diversos programas que recorrem ao behaviorismo articulado por Skinner (Arick et al., 2005). O DTT – *Discret Trial Training* está sobre o espectro do ABA é naturalista e, possivelmente, o melhor exemplo de aproximação entre a criança/adulto entendido como aluno/professor. Recorre a um ambiente estruturado onde se explica o que se pretende, através de informações claras e objetivas, e se necessário repete-se. Usa estratégias de configuração e sugestão de resposta, encadeamento e palavras isoladas para combinação com o intuito de construir a compreensão. Depois analisa-se a resposta, se não estiver de acordo com o pretendido deve ser corrigida com recurso a reforços intervalados no tempo de modo a não cair na rotina, nem na dependência desse reforço a cada tarefa (Ozonoff et al., 2003; Olley, 2005; Kearney, 2009; Naoi, 2009).

O PRT – *Pivotal Response Training* também é naturalista e parte da motivação e interesse que a criança demonstra por um determinado objeto, tentando ampliar esse

interesse no sentido de construir aprendizagens em termos de interação social, comunicação e jogo. À semelhança do DTT assenta num contexto funcional e na sequência de quatro etapas: instrução, resposta, consequência e pausa, onde o reforço é a consequência natural do comportamento. Permite envolver a criança em todas as atividades e locais durante todo o dia. Face às aprendizagens consolidadas aumenta-se a sua complexidade. Motiva-se o aluno a participar nas interações sociais comunicativas para depois poder trabalhar o autocontrolo e o comportamento, ou seja, assenta na reação ao princípio da escolha múltipla, além de suportar as mutações súbitas de comportamento. Difere do DTT pois é a criança que inicia a comunicação e usa o reforço intrínseco relacionado com a tarefa e não extrínseco sem relação direta. As instruções são dadas no contexto natural e não na mesa de trabalho, o que conduz a ganhos mais rápidos, apesar da menor estruturação (Ozonoff et al., 2003; Arick et al., 2005; Olley, 2005; Naoi, 2009).

O VB – *Verbal Behavior* está sob o espectro do modelo ABA. Deriva do livro homónimo apresentado por Skinner em 1957 e dirige-se à totalidade dos elementos funcionais da linguagem, partindo do pressuposto que a imitação é essencial a todas as outras aprendizagens, pois estas crianças necessitam que se lhes ensine como usar as palavras de uma forma funcional. Quando pede sumo porque tem sede, dá-se-lhe o sumo, mas quando não corresponde ao solicitado, oferece-se-lhe sumo como alavanca para uma posterior aprendizagem fomentada pelo adulto que controla (Naoi, 2009; Kearney, 2009).

Da revisão da literatura foi possível encontrar outras intervenções que apresentamos de forma sumária. O *Developmental Individual-Difference, Relationship-Based Approach* é um modelo de intervenção intensiva e global desenvolvido pelo *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders* nos Estados Unidos, sob orientação de Stanley Greenspan e Serena Wieder. Parte do princípio que todas as crianças com PEA têm alguma capacidade para comunicar, embora tenham como falha nuclear a incapacidade de ligar o afeto ao planeamento motor, que se reflete no pensamento abstrato, nas competências sociais e na linguagem funcional. Pretendia-se que incidisse na tríade e fossem os pais a usá-lo, seguindo a iniciativa da criança, interesses e emoções para depois os usar como ligação a toda a envolvência, pretendendo resultados ao nível do desenvolvimento emocional, pelo que se deveria exagerar na representação das emoções de modo a promover *inputs* na criança e a abrir e fechar ciclos de conversação (Olley, 2005; Greenspan & Wieder, 2006). Propõe uma triangulação entre uma abordagem *Floor-Time*, a participação da família e o recurso a atividades semiestruturadas que enfatizem a linguagem declarativa. Começou a ser usado em Portugal, em 1997 com o apoio da Unidade da Primeira Infância do Hospital Dona Estefânia e do Centro Hospitalar de Lisboa Central (Educare.PT, 2003).

O *Floor-Time* é uma intervenção interativa não dirigida que pretende envolver a criança numa brincadeira, onde se apoiam as suas intenções de forma a criar uma relação afetiva para construir interesses e aprender a ser, progressivamente, mais tolerante à frustração e às diversas situações sociais. Cabe ao adulto manter a relação de confiança e ensinar a abrir e fechar ciclos de comunicação, aumentando as experiências interativas e o desenvolvimento de competências motoras e de processamento sensorial. A literatura refere que em conjunto com o anterior que 75% das crianças usarão a fala funcional até aos 5 anos de idade (Greenspan & Wieder, 2006; Antunes, 2009).

O Son-Rise foi desenvolvido por Barry e Samahria Kaufman na década de 70, quando foi diagnosticado ao filho um Quociente Intelectual abaixo de 40 e autismo severo. O casal desenvolveu um programa com base na experimentação de cariz intuitivo e afetivo, ensinando-lhe a aprender o que queria aprender e não o que queriam que aprendesse. Ao fim de 18 meses de trabalho intensivo os resultados levaram à sua difusão. É usado desde 1983 pelo *The Autism Treatment Center of America*, podendo ser entendido como um programa criado por pais e para pais, com vista à aquisição de técnicas educacionais como acompanhar os comportamentos repetitivos e aproveitá-los para desenvolver ou consolidar aprendizagens, esperando *feed-back* comunicativo dessa interação e sendo sempre o seu porto de abrigo emocional. São necessárias cerca de 21 horas semanais, doze da responsabilidade dos pais e as restantes dos técnicos envolvidos, que vão ao encontro da criança por se saber que se relacionam facilmente com pessoas de outras faixas etárias e tentam entrar no «seu mundo». A maioria inicia por volta dos 6 anos, como fatores negativos são apontados a elevada carga horária semanal, o custo e poucos estudos que atestem a sua credibilidade (Baron-Cohen, 2010; Wall, 2010).

A literatura evidencia a existência de outros programas de intervenção, alguns de âmbito local que foram beber aos anteriormente apresentados, dado o alcance geográfico de países como os Estados Unidos ou o Reino Unido. Todavia, as diferenças e semelhanças entre eles são menos acentuadas do que possa parecer, têm em comum a necessidade de intervenção precoce, um ensino intensivo com várias horas de intervenção semanal, onde a família é sempre o elemento fulcral no estabelecimento de objetivos, prioridades e participação, reavaliando e ajustando frequentemente os progressos alcançados face aos objetivos definidos.

2.7.2 – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

O *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren* [TEACCH] pode ser traduzido de forma literal como «tratamento e educação de crianças autistas e com problemas de comunicação» e remete segundo Baron-Cohen (2010) para uma terminologia ultrapassada mas repleta de provas concretas da sua eficácia, prevalência e atualidade, ao longo de quatro décadas. Tem por base objetivos e atividades previamente definidos e pretende desenvolver o uso espontâneo, em contexto natural, de diversas habilidades, pretendendo transformar a criança num jovem produtivo na sociedade, atuando junto da família, escola e comunidade (Rivière, 2005; Cumine et al., 2010).

Felstein (2010) refere a Sybil Elgar School como pioneira no desenvolvido do ensino estruturado de crianças com autismo em 1965, porém, destaca o projeto desenvolvido pelo grupo liderado por Eric Schopler no Departamento de Psiquiatria de Chapel Hill, na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, designado TEACCH. Surgiu na esteira do *Child Research Project*, cuja génese remontava a 1964, e partiram do pressuposto que o autismo não seria o resultado de uma patologia parental, como pretendia Bettelheim e a clínica da época, mas devido a uma disfunção cerebral, bioquímica ou neurofisiológica de origem desconhecida, tendo refutado a não educabilidade dessas crianças (Castanedo, 2007; Cumine et al., 2010; Coelho & Aguiar, 2011).

Jordan (2011) com base em Premack e Collier (1962) refere que usaram as atividades preferidas do aluno como forma de premiar o seu trabalho numa cadeia motivacional. O projeto foi implementado em 11 escolas públicas americanas, onde havia um professor e um auxiliar por cada 4 a 6 crianças que, desse modo, passaram a ser parte integrante dessa escola. Foi-lhes elaborado um plano individual de educação e foram ensinadas através de técnicas consideradas especiais, com as quais se pretendia colmatar os défices. Esse plano de intervenção só deveria ser elaborado após observação e avaliação rigorosa para poder ser adaptado às características únicas de aprendizagem. Uma característica invulgar foi o desenvolvimento de estruturas organizacionais nas escolas públicas americanas e em 1972 tornou-se, por lei federal, no primeiro programa a ser implementado em todo o estado da Carolina do Norte, tendo estabelecido uma relação inédita entre a legislação e a universidade (Cumine et al., 2010; Mesibov & Shea; TEACCH, 2012).

A filosofia do TEACCH diferia de outros programas por se basear na compreensão do autismo, em vez de seguir teorias já concebidas, por atender às competências,

interesses, necessidades e por respeitar e apoiar o funcionamento desse indivíduo na sociedade. Ao invés de tentar eliminar os comportamentos que faziam parecer a criança diferente, centrou-se nas suas áreas fortes, isto é, no processamento visual, na memorização de rotinas e nos interesses especiais. Promoveu a estruturação externa assente em áreas claramente definidas e almejou a criação de estruturas internas, visando a longo prazo atingir o máximo de autonomia e produtividade. Foi posto ao serviço de crianças, jovens e adultos e teve como política «exclusão zero» (DGIDC, 2008; Wall, 2010; Felstein, 2010; Mesibov & Howley, 2010).

Oferecia atendimento da idade pré-escolar até à idade adulta e necessitava de um ajustamento em casa, razão pela qual os pais tinham de ser membros ativos em todo esse processo porque lhes competia continuá-lo e informar a escola sobre os procedimentos e comportamentos domésticos. Objetivava alterar o comportamento, a pragmática, a forma de pensar, de aprender e de experienciar o mundo. Deve-se a Eric Schopler a difusão do conceito de «cultura do autismo», isto é, o conjunto de minuciosos pontos-chave nos quais deveria incidir o TEACCH ao dar a conhecer a todos os envolvidos os padrões característicos do pensamento e do comportamento (Rivière, 2005; Rodríguez, 2006; Baron-Cohen, 2010; Mesibov & Shea, 2010; TEACCH, 2012).

- Dificuldade em compreender o significado como um todo por não compreender como os detalhes se encaixam;
- Dificuldade em combinar e organizar ideias, materiais e atividades;
- Dificuldade em manter/concentrar a atenção;
- Dificuldade na comunicação e no uso social da linguagem, isto é, na pragmática;
- Dificuldade com o conceito de tempo e as noções de início, meio e fim;
- Tendência para criar rotinas, cuja alteração poderá conduzir a situações de confusão e perturbação;
- Tendência para criar interesses restritos, impulsivos e participação em atividades, que depois de inserido manifesta dificuldade em compreender o seu término;
- Tendência para preferir sensações sensoriais.

O conhecimento destes pontos-chave eram vitais para os profissionais e os pais poderem ensinar ao aluno o maior grau de autonomia e independência com base no processamento visual de toda a informação. Permitiam que se adequasse o ensino incidindo na comunicação, linguagem, interação social e nos interesses restritivos, convergindo na elaboração de um programa pedagógico individualizado, onde seriam selecionados objetivos curriculares específicos após aferição dos riscos de implementação, estilo de vida,

proximidade, da disponibilidade familiar e da rede de apoios necessária, de modo a salvaguardar a integridade física do aluno para poder interagir com o meio da forma menos restritiva possível. Ao mesmo tempo, deviam-se satisfazer as necessidades fundamentais de dignidade, segurança, autocontrolo, autoconfiança, e promover as habilidades sociais através de um ensino estruturado centrado no aluno, na família e na visualização e estruturação do espaço físico (Rivière, 2005; Rodríguez, 2006; Baron-Cohen, 2010; Mesibov & Shea, 2010; TEACCH, 2012).

A máxima seguida era e continua a ser «entende-os, para que eles nos entendam». Os resultados permitiram a difusão de que não era uma abordagem ou método mas era um programa completo de ajuda que facultava serviços especializados de âmbito psico-educacional e que inseriu as crianças com autismo na escola pública com o objetivo de lhes melhorar a qualidade de vida. Do ponto de vista transcultural, foi difundido em países como a Bélgica ou Reino Unido e ganhou popularidade em todo o mundo (Rodríguez, 2006; Naoi, 2009; TEACCH, 2012).

Contudo, o crescimento natural dos alunos do programa inicial levou à constatação da inexistência de serviços que respondessem às suas necessidades, tendo sido empreendida uma reestruturação do TEACCH e a revisão do PEP – *Psycho Educational Profile*, criado à época em contracorrente à ideia de que essas crianças eram impossíveis de serem testadas, devido à crença de que não colaboravam na administração dos testes até então existentes, que desde 2004 está dividido em duas versões, o PEP-3 para crianças e o T-TAP – *TEACCH – Transition Assessment Profile* para adolescentes e adultos. Estes instrumentos de avaliação fornecem informação relativa ao desenvolvimento funcional nas áreas da imitação, perceção, motricidade, competências cognitivas, verbais e padrões de aprendizagem irregulares, repertório comportamental e flexibilidade nos diversos contextos, perspetivando itens emergentes, segundo a teoria de desenvolvimento próximo de Vygotsky, que deveriam ser inseridas no programa educativo (Schopler, Lansing, & Reichler, 2005; Cumine et al., 2006; Mesibov & Shea, 2010; Coelho & Aguiar, 2011).

Se no início tinha intenção de desenvolver uma avaliação e um currículo individual para esses alunos na escola pública, com o tempo levou à modificação desse currículo e ao desenvolvimento de atividades funcionais. Defendeu, igualmente, que esses jovens deveriam usufruir no local de trabalho dos mesmos direitos e obrigações que os demais trabalhadores, criando programas de transição em ambientes o menos restritivos possíveis e deu ênfase à necessidade da educação planear e preparar as crianças e jovens para a vida adulta (Arick et al., 2005; Oliveira, 2005; Wall, 2010; Mesibov & Howley, 2010).

O tempo permitiu que o TEACCH consolidasse os princípios de promoção de habilidades através do planeamento de estruturas ambientais que compensassem esses défices, tendo-se popularizado por precatar no meio menos restritivo possível antes da publicação da *Public Law 94-142*, por se focalizar no diagnóstico e intervenção conjunta e por permitir o acesso a situações educativas, através de um ensino estruturado e de uma avaliação adequada ao longo do período escolar. Apesar das bases racionais em que assenta, foi criticado pela suposta robotização das crianças e pela não independência dos resultados apresentados, no entanto, é o programa de EE mais usado em todo o mundo, adotado em mais 20 países da Europa à América do Sul, África, Médio-Oriente, em zonas da Índia, China e Japão (Naoi, 2009; Wall, 2010; Mesibov & Shea, 2010).

Em suma, demonstrou ser possível escolarizar crianças autistas, embora representassem um desafio para os profissionais envolvidos. Tinha implícita a necessidade de formação dos profissionais envolvidos acerca dos métodos de EE e técnicas para responderem às necessidades desses alunos, fornecendo informação aos pais e procurando o seu envolvimento em todo o processo desde a fase inicial de avaliação até à elaboração e implementação do PEI (Castanedo, 2007; Coelho & Aguiar, 2011). Diferenciou uma inclusão total, se o indivíduo for capaz de estar plenamente em sociedade, de uma inclusão parcial, se conseguir estar em sociedade mas necessitar de «um porto de abrigo», promovendo, igualmente, que alguns indivíduos não possam usufruir de nenhuma das duas propostas de inclusão (Ryan et al., 2011; TEACCH, 2012).

Capítulo 3 – A Inclusão Escolar do Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo

3.1 – A Escola e o Currículo

Os alunos com PEA necessitam de aprender a ser o mais autónomos e independentes que as suas capacidades lhes permitirem, o que está diretamente dependente das condições que forem criadas e das experiências que lhes forem oferecidas em contexto escolar, o que levará a serem progressivamente melhor aceites na comunidade, porque as suas necessidades estão sempre correlacionadas com o contexto social, educativo e pedagógico que se lhes oferece na escola (Silva, 2011), por outro lado *“é também unanimemente reconhecido que os comportamentos das crianças com PEA mudam de forma acentuada em função dos contextos”* (Coelho & Aguiar, 2011, p. 52).

Dadas as suas características específicas, são colocados desafios muito significativos à sua inclusão na escola e aos profissionais que trabalham a diário com eles, o que cria apreensão quanto ao tipo de trabalho a desenvolver. Por sua vez, a escola tem uma dimensão própria enquanto organização social, o seu papel consiste em servir os cidadãos completando a função educativa da família, o que a torna fulcral na construção da pessoa na sua globalidade. O tempo permitiu que se estruturasse como o corpo de aprendizagens pretendido, impondo o seu carácter fortemente unificador, controlador e certificador (Roldão, 2011; Fernandes, 2011). Justificou-se desta forma a tradição seletiva dos currículos escolares, produtos de tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos (Apple, 1999), porque *“a escola não foi concebida para incluir, mas sim para selecionar e formar os que ela própria, de acordo com os seus objetivos, assentes no paradigma político-social vigente, considera os melhores”* (Sanches, 2011a, p. 150).

Desse modo, o currículo escolar era entendido como o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejava alcançar, dos passos que se deviam dar e que eram considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano, efetivando o direito de crianças e jovens à educação e ao desenvolvimento pessoal e social (Zabalza, 2001; 2003). Esse currículo foi designado por «tradicional» ou «fechado», pois os objetivos, conteúdos e atividades estavam previa e fortemente organizados em torno de saberes tradicionais e de formas pouco articuladas, onde os dispositivos de avaliação aguardavam a receção dos comportamentos esperados (Morgado, 2003), e completamente indiferente à eficácia da sua aplicação, pois baseia-se numa abstração com base num aluno médio com um ritmo de trabalho considerado normal (Formosinho, 2007).

Em essência tinha a mesma asserção que lhe damos hoje, isto é, um corpo de aprendizagens consideradas socialmente válidas num determinado momento e aplicado por

professores independentemente do contexto em que a prática se desenvolve (DGIDC, 2006). Contudo, foi considerado hegemónico e antidemocrático porque acentuava as desigualdades sociais, promovia a exclusão de minorias como são os alunos com NEE, o que em si mesmo se tornava perverso, pois sendo obrigatória a frequência da escola, acabavam excluídos (Pacheco, 2002; Leite, 2002; 2003; Cortesão, 2000). *“O currículo uniforme arrasta uma pedagogia uniforme. Mas a realidade é diversa, como todos sabem”* (Formosinho, 2007, p. 22).

O movimento inclusivo que irrompeu pelas escolas a partir da década de 80 promoveu a reestruturação da escola de modo a poder responder verdadeiramente a todos os alunos, promovendo a sua ação inclusiva a par de adaptações ao currículo (Stainback & Stainback, 1999). Perrenoud (1996) citado por Rodrigues (2006) refere que dessa forma se desafiou a tradição ao inserir os alunos com NEE, mesmo que severas, nas aulas regulares junto dos pares. Essa realidade foi legalmente introduzida pelo decreto-lei n.º 319/91, que produziu um grande impacto no sistema educativo ao ter regulado e definido a inserção de alunos que, por exibirem determinadas condições específicas, podiam necessitar de serviços de EE durante o seu processo escolar, facilitando-lhes o desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional, tendo deixado expresso no preâmbulo a emergência de um quadro conceptual que reconhecesse a educabilidade sob um prisma pedagógico (CNE, 2008; Correia, 2008; Sousa, 2010).

Neste contexto, o currículo deve adaptar-se às necessidades da criança e não o inverso. O decreto-lei n.º 319/91 esteve um passo à frente da Declaração de Salamanca ao prever, conforme o art.º 5.º a «redução parcial de currículo» para os alunos considerados com NEE devidas a deficiências físicas e mentais, podendo desse modo desenvolver um projeto educativo próprio, seguindo currículos escolares próprios, que tinham como padrão o currículo do regime educativo comum e deviam ser adaptados ao grau e tipo de deficiência, ou currículos alternativos que substituíam o currículo do regime educativo comum e destinavam-se a proporcionar aprendizagens de conteúdos específicos. Independentemente da opção, os alunos seriam inseridos numa turma onde beneficiariam de um «plano educativo individual» e se necessário, recorrer-se-ia a outros técnicos. Caso as medidas não surtissem efeito face ao grau de deficiência apresentada, poderia ser encaminhado para uma instituição de ensino especial. A elaboração da documentação era da responsabilidade do professor de EE que, enquanto professor especialista, desenvolvia-os num espaço próprio e, preferencialmente, fora da sala de aula, o que tinha a colaboração dos pais e a aprovação da escola (Sanches, 2011).

Diversos diplomas confirmaram a mudança na escola. O despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro implementou medidas menos restritivas, para que as condições de frequência se aproximassem às existentes no regime educativo comum e pelo despacho-conjunto n.º 105/97, de 1 de julho assumiu-se uma orientação claramente inclusiva, tornando a escola no centro privilegiado da ação educativa e previa a eliminação da EE como um sistema paralelo (Sanches, 2011).

Do ponto de vista internacional, foi a Declaração de Salamanca que impulsionou a ascensão da inclusão, assumindo claramente no ponto 29.º que os alunos com NEE deveriam receber apoio pedagógico suplementar em contexto de currículo regular e não num contexto diferente, o que considerava ser indispensável numa sociedade democrática, equilibrando a diferenciação através da individualização, atendendo às diferenças individuais e recorrendo a uma gestão inteligente de grupos de alunos, mais ou menos alargados, de características comuns (Sousa, 2010).

Nesta conjuntura houve uma mudança para um «currículo aberto» entendido num sentido lato como aquele que permite a introdução ou ajustamentos durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que assim se tornou tão importante como os resultados, uma vez que o currículo fechado mostrava um desfazamento entre os objetivos planificados e os que eram verdadeiramente atingidos, e remetia uma parte significativa dos alunos para a periferia do que se pretendia com o currículo, pois não eram resolvidos os problemas de fundo (Morgado, 2003; DGIDC, 2006; Sousa, 2010).

Atualmente, a flexibilidade curricular permite prever formas mais arrojadas de mudança, mas que devem continuar a privilegiar a qualidade ao nível das relações humanas, dos contextos e da socialização (César, 2003). De acordo com Zabalza (2003) o currículo escolar são todas as disposições e processos que se põe em marcha na escola com base na sua ação formadora, ou seja, na resposta que a escola dá ao direito de crianças e jovens à educação. Neste contexto, não há alunos «médios», todos são diferentes, nem professores «médios», há sim, alunos com situações de partida diferentes e esta amplitude serve como indicador de diversidade ou homogeneidade de aprendizagem e deste modo *“só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada”* (Formosinho, 2007, p. 26).

Numa asserção mais ampla, o currículo pode ser entendido como *“um processo formativo que integra as diversas componentes num todo global”* (Leite, 2002, p. 63) concedendo aos professores um papel de formação integral da pessoa humana e para atender às especificidades individuais. Também é recorrentemente entendido pelos

professores como «dar a matéria», isto é, explicar conteúdos, factos e teorias que fazem parte da cultura e que se devem legar à geração seguinte, facilitando o processo de aprendizagem através da organização e apresentação dos conteúdos, colocando questões que levem o aluno a pensar, o que na representação do senso comum remete para a realização de fichas, testes e trabalhos que afirmem esse conhecimento (Roldão, 2011; Fernandes, 2011).

Atendendo aos diplomas legais, o currículo nacional foi definido como o conjunto de aprendizagens e competências, que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelo aluno ao longo do ensino básico e deve ser apoiado no contexto da crescente autonomia das escolas e das novas práticas de gestão curricular, ultrapassando a visão redutora do currículo enquanto conjunto de normas a cumprir, de modo supostamente uniforme em todas as salas, como é referido nos preâmbulos dos decretos-lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, ambos de 18 de janeiro.

“O currículo não é mais do que o reconhecimento social de um património comum que «tem de», por razões de utilidade real, de valia simbólica, e/ou de inclusão individual, ser apropriado como via de acesso real e simbólico a modos de pertença à enorme e multifacetada «tribo» que é uma qualquer sociedade no tempo atual” (Roldão, 2011, pp. 98-99).

O decreto-lei n.º 6/2001 abordou a diferença no plano curricular como um fenómeno que atravessa toda a população mesmo a que não é elegível para a EE, porém, ao denominar as NEE de caráter permanente, catalogou os alunos e associou-os à deficiência e não tendo apresentado no seu articulado qualquer alusão à inclusão ou escola inclusiva (Sousa, 2010; Sanches, 2011).

Assim, um currículo comum com objetivos amplos e abertos poderá vir a ser mais inclusivo que o tradicional currículo fechado, porque se podem determinar competências de um determinado ciclo ou ano letivo e a que nível devem ser desenvolvidos os alunos, deixando de ser apenas conhecimento e tornando-se um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa (Maset, 2011; Pacheco, 2011). Contudo, se se tomar o conceito de currículo associado a um corpo de aprendizagens comuns a todos os alunos e não à ideia de diferença, faz com que abordar a diferenciação no plano curricular acabe por emergir um pouco em contracorrente da própria natureza do currículo escolar (Roldão, 2003a; 2011).

Como afirmam Fernandes (2002), Pereira (2010) e Sousa (2010) são os currículos que se devem adaptar às necessidades do aluno e não vice-versa, devendo ser as escolas a fornecer oportunidades curriculares que correspondam às capacidades e interesses do aluno. No caso da presente investigação e tendo em conta os casos extremos apresentados

por alguns alunos com PEA “*será necessário estabelecer opções ou currículos para as necessidades particulares dos alunos com atrasos muito significativos*” (Sacristán, 2000, p. 79), o que transforma o tradicional «ensinar» numa ação especializada de fazer com que o aluno aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária e útil num determinado momento e se prevê que necessitará (Roldão, 2003a; 2011; Fernandes, 2011).

Para sustentar esta realidade, a escola pode recorrer ao Projeto Educativo, Projeto Curricular, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades enquanto documentos que servem de referência às várias dimensões da ação educativa e legitimam a sua autonomia para promover mudanças que envolvam e responsabilizem os intervenientes por respostas educativas adequadas, conforme expresso nos decretos-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e n.º 75/2008, de 22 de abril, que podem ser considerados o «espelho» dos valores e da organização que se pretende levar a cabo na escola (Lima-Rodrigues et al., 2007).

Todavia, dada a natureza polissémica que emana do conceito de currículo permite que seja entendido sob múltiplas interpretações, também pode ser entendido num sentido restrito, como um programa enquanto listagem de conteúdos e matérias ou como um plano de estudos se englobar diferentes programas de um curso ou ciclo de estudos e deve ser encarado, no âmbito de uma gestão curricular flexível, como uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular, apresentando-lhe os conteúdos que foram considerados relevantes (DGIDC, 2006; Pereira, 2010), ou seja, deve pretender “*responder a todos, numa perspetiva de escola inclusiva remete-nos, pois, para a diferenciação pedagógica inclusiva*” (Silva, 2011, p. 18).

Nesta perspetiva, pode ser entendido como o conjunto de experiências e atividades disponibilizadas ao aluno com NEE de caráter permanente, de modo a poder processar a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e não tanto para garantir o seu sucesso social na escola, se bem que o sucesso educativo esteja patente no preâmbulo do decreto-lei n.º 3/2008. Este acesso ao dito currículo regular e consequentes adaptações foi ideia defendida internacionalmente após a publicação do *IDEA – Individuals with Disabilities Education Act*, assegurando a existência de um programa individualizado de ensino para cada aluno (Correia & Cabral, 1999a; Smith, 2008; Sanches, 2011).

“À luz de uma concepção democrática e inclusiva de currículo, a diferença tem de ser respeitada em todas as escalas em que se manifesta, pelo que não basta dizer que se respeita a diferença, quando, por exemplo, se segue escrupulosamente as orientações do Decreto-Lei n.º 3/2008” (Sousa, 2010, p. 137).

No caso de um aluno com PEA, como uma grande percentagem destes alunos tem comorbilidades associadas (Cumine et al., 2006; Mesibov & Howley, 2010; Filipe, 2012), o

currículo deverá ser, naturalmente, um instrumento aberto a todas as influências vindas do aluno, da família e dos diversos agentes educativos, “*resultantes da sua formação, da sua sensibilidade, dos seus interesses e ainda aberto a todas as alterações impostas pela evolução da tecnologia, dos hábitos sociais, etc.*” (Vieira & Pereira, 2010). Assim, torna-se necessário romper definitivamente com o paradigma homogeneizador do currículo e também com o paradigma da diferenciação para dar lugar a uma reflexividade e eficácia, através de processo reflexivos levados a cabo em cada escola (Roldão, 2003; 2011). Por isso, o currículo adquire centralidade em todo o processo formativo tendo por base o princípio orientador de fornecer a mesma educação mas com apoios suplementares a quem deles necessite, porque a escola deve ser compreensiva para os alunos que a ela acedem em desigualdade de condições, facultando-lhe experiências únicas e abordando o *continuum* experiencial que levem a reconstruir experiências para o aluno (Serra, 2002; Sousa, 2010, Fernandes, 2011).

Nesta perspetiva, o currículo para os alunos com PEA deve ser concebido como um projeto dinâmico, aberto e capaz de se auto-organizar, sendo influenciado pelas situações práticas que ocorrem dia-a-dia, conforme o estado apresentado por cada aluno, e pelos conteúdos definidos no respetivo PEI de ordem funcional, cultural e científicos, embora seja sempre o grau de funcionalidade do aluno a moldar o seu próprio currículo e cabe aos professores, pais e demais agentes educativos a decisão equilibrada desse mesmo currículo.

3.2 – Elegibilidade para a Educação Especial

O aluno muitas vezes desenvolve-se dentro do padrão normal, não tendo sido colocada pelos pais ou educadores a hipótese de PEA, embora haja ao longo da primeira infância sinais claros de que algo de errado se passa no desenvolvimento. Um docente familiarizado com crianças em idade escolar poderá manifestar preocupação quando observa que um aluno evita brincadeiras de grupo, parece não entender códigos de conduta social, revela conversas inabituais, manifesta agressividade ou atração intensa por temas específicos e tem tendência a perturbar (Attwood, 2010).

Deste modo, no decurso do ano letivo se manifestar dificuldade em acompanhar o currículo nacional por razões desconhecidas deve ser alvo de uma referenciação e avaliação, como prevê o art.º 5.º do decreto-lei n.º 3/2008. Consiste na formalização da situação observada, após anuência da família, e pode ser despoletado por qualquer profissional ou pelos pais. Formaliza-se em modelo próprio onde se descrevem as situações

observadas que pareçam ser indiciadoras, podendo-se anexar informações ou documentação relevante e o órgão de gestão deverá desencadear os procedimentos internos necessários a fim de culminar numa decisão (DGIDC, 2008a).

O processo de avaliação desencadeia-se em dois momentos, primeiro solicita-se ao departamento de EE e aos serviços técnico-pedagógicos um RTP – Relatório Técnico-Pedagógico conjunto, para se saber se se está perante uma situação que exige uma avaliação especializada, se não for dever-se-á *“proceder ao encaminhamento desta situação para os serviços disponibilizados pela escola que mais se adequem à situação, o que virá registado no relatório técnico-pedagógico”* (DGIDC, 2008a, p. 22).

Caso se verifique a necessidade de avaliação especializada, como é o caso dos alunos com PEA ainda não confirmados, após análise da documentação o órgão de gestão poderá solicitar a intervenção de serviços de saúde, recursos especializados de escolas ou de UEEA para conjuntamente com o encarregado de educação constituírem uma equipa pluridisciplinar. Esta equipa deve ser o mais abrangente possível, devendo ser constituída por profissionais de áreas distintas que colaborem no sentido de desenvolver respostas educativas mais adequadas às características apresentadas pelos alunos considerados com NEE de carater permanente ou encaminhar os casos que não o sejam para os devidos serviços ou medidas, como as constantes do despacho n.º 50/2005, de 9 de novembro. A equipa deve avaliar o aluno por referência às CIF e CIF-CJ como refere o art.º 4.º do decreto-lei n.º 3/2008. O recurso a esta equipa pode gerar uma resposta mais rica se se tiver em conta a perspetiva dada por cada especialidade em relação às opções de resposta, convergindo numa narrativa única da avaliação que confirme a existência inequívoca de PEA (Ozonoff et al., 2003; Lollar & Simeonsson, 2005; Le Couteur, 2011).

Deverá ficar claro, logo à partida, o que se vai avaliar, quem e como se avalia, isto é, quem são os profissionais envolvidos, em que aspetos vai incidir a avaliação e que instrumentos se vão usar, para não se duplicar informação e clarificar o papel de cada um. Em seguida, cria-se um roteiro de avaliação, revendo, preferencialmente, com ajuda dos pais todo o desenvolvimento neonatal e precoce do aluno, passando em seguida à avaliação e tomada de decisões educativas, o que será apoiado por uma checklist (DGIDC, 2008a). Miranda Correia considera este momento fulcral, mas quanto à *checklist* proposta pelo Ministério da Educação considera-a uma *rating scale* ou escala gradativa e não uma *checklist* ou lista de verificação (Correia, 2008).

O processo termina com a elaboração do relatório técnico-pedagógico que descreverá o nível de funcionalidade do aluno tendo em conta a atividade e participação, as funções e estruturas do corpo, a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos

fatores ambientais influenciam a funcionalidade e as razões que determinam as NEE, a sua tipologia e as medidas educativas a adotar, cuja documentação integrará o processo individual do aluno e deverá estar concluído 60 dias após a referenciação. Após reconfirmada a anuência do encarregado de educação será homologado pelo órgão de gestão dando conhecimento ao conselho pedagógico e culminará na elaboração do PEI, conforme a figura seguinte. Este é o *input* final que transformará o conhecimento de um aluno com PEA no desenvolvimento escolar desse próprio aluno (Rivière, 2005).

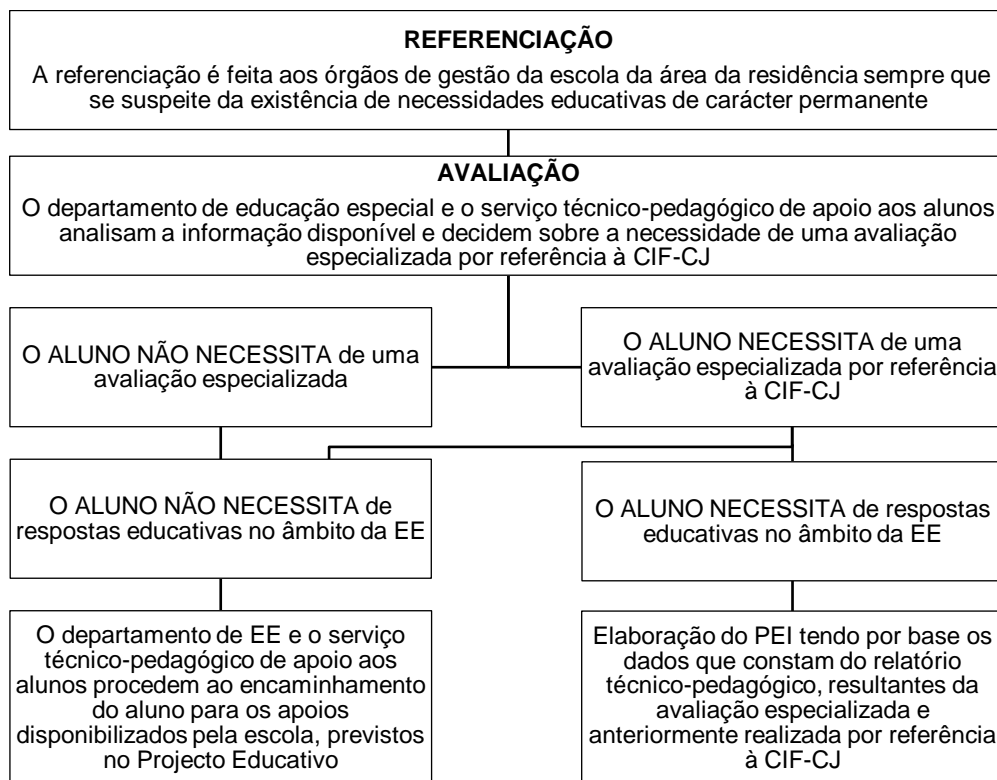


Figura 5 – As fases do processo de referenciação (Adaptação de DGIDC, 2008).

Confirmando o diagnóstico com base na CIF e CIF-CJ, modelo que se pretende universal por possibilitar conceptualizar, codificar e classificar a funcionalidade dos alunos quanto ao funcionamento nas situações do dia-a-dia e em contexto escolar, é possível identificar domínios-chave do funcionamento e os códigos-base descritos com subdomínios, o que constituiu um quadro organizador no planeamento do processo de avaliação e respetivo processo de educação, através da construção de um PEI (Lollar & Simeonsson, 2005). De seguida apresentamos um quadro correspondente aos códigos relacionados com as perturbações em estudo.

| Incapacidade/Atraso | Códigos da CIF ou CIF-CJ |
|---|--|
| Padrões de comportamento estereotipados | b147 – Funções psicomotoras |
| Nível intelectual | b122 – Funções psicossociais globais, que inclui autismo |
| Atenção | b140 – Funções da atenção |
| Rigidez | d230 – Executar a rotina diária |
| Comunicação | d310 a d329 – Comunicação |
| Interação social | d710 a d729 – Interações pessoais básicas |

Quadro 14 – Códigos da CIF e CIF-CJ para um aluno com PEA (Adaptação de Lollar e Simeonsson. 2005).

A vantagem adicional da CIF e da CIF-CJ é apresentarem um conjunto de código-chave que traduzem os aspetos da funcionalidade que poderão ser mais frequentes se analisados nos alunos com PEA, podendo promover a elaboração de bases de dados para estes alunos que remetam para um atendimento escolar dirigido a colmatar esses défices através do desenho de intervenções individualizadas.

3.2.1 – O Programa Educativo Individual [PEI]

Confirmada a necessidade de medidas educativas no âmbito da EE proceder-se-á à elaboração de um PEI, documento que deve ser parte integrante do processo do aluno e onde se fixam e fundamentam as respostas educativas especiais e respetivas formas de avaliação, como prevê o art.º 8.º do decreto-lei n.º 3/2008. A existência de um programa prende-se com a necessidade que qualquer percurso intencional de aprendizagem requer para se organizar de forma sequencial e estrutural e permitir alcançar essa mesma aprendizagem, onde o professor é um profissional-chave no processo atuando em estreita cooperação com a família e com todos os agentes educativos envolvidos (Roldão, 2003a; 2011; Soriano, 2011).

O PEI deve incluir dados relativos à identificação, resumo da história escolar, antecedentes relevantes, as conclusões do relatório de avaliação com indicadores de funcionalidade, fatores ambientais que funcionem como barreiras ou facilitadores à participação e à aprendizagem do aluno, a definição das medidas a implementar, a descrição dos conteúdos e objetivos gerais a atingir, as estratégias, recursos humanos e materiais a utilizar, bem como o nível de participação nas atividades da escola e a distribuição da carga horária por essas atividades, a identificação dos profissionais

responsáveis pelo processo de avaliação, implementação e a assinatura de todos os intervenientes (DGIDC, 2008a).

Após aprovação cabe ao docente titular de turma a sua coordenação no 1.º ciclo do ensino básico, assinando-o conjuntamente com o professor de EE e o encarregado de educação, este ultimo que é quem melhor conhece o aluno e poderá manifestar o seu desacordo com as medidas apresentadas, fundamentando por escrito essas razões, excetuando se comprovadamente não exercer o direito de participação no processo educativo. O PEI deverá ser avaliado, obrigatoriamente, em cada momento de avaliação face aos resultados obtidos pelo aluno, por comparação com as medidas constantes e no final do ano letivo terá de ser elaborado conjuntamente um relatório circunstanciado que explicita a necessidade, ou não, do aluno continuar a beneficiar das medidas do regime educativo especial ou propor alterações (DGIDC, 2008a).

De forma a promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEE de carácter permanente, o art.º 16.º do decreto-lei n.º 3/2008 refere as seguintes alíneas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

As alíneas b) e e) não podem ser aplicadas cumulativamente. As adequações curriculares individuais pressupõem o planeamento de estratégias e atividades que visem o apoio personalizado e integram, obrigatoriamente, o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo, que deverá conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar e as respostas específicas diferenciadas para apoiar estes alunos.

Recorrendo às adequações curriculares individuais pretende-se facilitar a participação social do aluno e torna-lo tão autónomo quanto possível, o que pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e flexibilização ao nível do currículo no que respeita a áreas curriculares e disciplinares, objetivos, competências, conteúdos, metodologias, modalidades de avaliação, organização, gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. Em qualquer destas alterações deve-se partir sempre do menor para um maior afastamento do currículo comum. Isto exige à escola mudanças na organização para poder encontrar e desenvolver respostas educativas mais adequadas às especificidades de cada aluno, pressupondo, igualmente, uma articulação e intervenção conjunta entre docente titular e professor da EE, bem como outros técnicos, o

que resultará na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica adequadas às formas de aprendizagem do aluno, diversificando atividades e métodos em grupo, individualmente ou no âmbito de uma intervenção especializada (DGIDC, 2008a).

Embora possam consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, tem como padrão o currículo comum e na educação pré-escolar devem respeitar as orientações disciplinares e no 1.º ciclo do ensino básico não pode pôr em causa a aquisição das competências terminais de ciclo, porém, dadas as características dos alunos com PEA e as comorbilidades associadas, uma elevada percentagem transitará para a medida CEI, conforme o art.º 21.º do diploma em análise.

O apoio pedagógico personalizado poderá requerer a intervenção específica do professor de EE se necessitar de reforço e desenvolvimento de competências específicas, que no caso das PEA poderá integrar a necessidade de comunicação aumentativa e alternativa e interação em contexto de sala de aula regular ou na UEEA, de modo a reduzir os défices, acabando por beneficiar dessa intervenção os restantes alunos que ganham com a presença de outro profissional dentro da sala, assegurando, simultaneamente, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social que exijam atividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios, com sistematização de estratégias específicas, ou seja, o desenvolvimento de um conjunto de intervenções, prescritas pelas programações, destinadas a munir o aluno com um rol significativo de competências que o autonomizem e responsabilizem promovendo desde cedo a sua inserção na comunidade (DGIDC, 2008a; Correia, 2008).

As adequações no processo de matrícula permitem que possa frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da área de residência e em situações excecionais possa beneficiar de um ano não renovável de adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade. Os alunos com PEA podem frequentar escolas com UEEA independentemente da área de residência como refere o art.º 19.º e se se articular com o ponto 5.13 do despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, os alunos com NEE de caráter permanente cujo PEI assim o determine podem ser integrados em turmas constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 crianças nessas condições.

As adequações no processo de avaliação pressupõem alterações no tipo de provas, nos instrumentos de avaliação e certificação, nas formas e meios de comunicação e na periodicidade, duração e local em que a avaliação é efetuada. Assume-se a avaliação como um elemento integrante e regulador das aprendizagens, o que permite reorientar o percurso escolar do aluno, certificar competências adquiridas e, se necessário, proceder à adequação do currículo (DGIDC, 2008a).

As tecnologias de apoio têm como objetivo compensar a limitação funcional e facilitar o modo de vida independente, funcionando como facilitadores do desempenho de atividades e participação em diferentes áreas, nomeadamente nos cuidados pessoais e de higiene, na mobilidade, nas adaptações de mobiliário e de espaço físico, comunicação, informação e sinalização, bem como na recreação (DGIDC, 2008a).

Face às medidas expostas, o PEI deve incluir, ainda, os objetivos a atingir pelo aluno em cada ano, as atividades curriculares e extracurriculares em que participará e o grau de comprometimento que permita envolver, ou não, o aluno no currículo regular. Por isso, podemos considera-lo como um vasto documento que cobre todos os aspetos relacionados com o enfoque específico na educação, onde os aspetos pessoais e sociais devem ser tomados em consideração (Correia, 2008; Smith, 2008; Soriano, 2011). Os objetivos definidos deverão ser claros e precisos, pois facilitarão a avaliação por parte de todos os intervenientes, de forma que todos saibam o que se está a trabalhar. Quando gerais, devem corresponder a áreas da interação social, comunicação, cognição, competências académicas, atenção/concentração, comportamento, desenvolvimento motor, autonomia, integração sensorial, motricidade, se específicos, devem corresponder de forma mais explícita às competências que se pretende trabalhar (Lima, 2012).

3.2.2 – O Currículo Específico Individual

Verificando-se que o aluno não tem sucesso com recurso às adequações curriculares, os profissionais em estreita colaboração com os pais deverão equacionar a passagem para a medida educativa CEI, ficando claro que *“não há hipótese de manter a matriz tradicional da escola, ensinar a muitos como se um se tratasse”* (Teodoro, 2001, p. 12), o aluno terá de passar a ser ensinado na sua particularidade, seguindo o seu próprio currículo, precatando tempo e ritmos de aprendizagem.

Como refere Silva (2011) por muito constrangedor que seja «etiquetar» um aluno por ter dificuldades específicas que se refletem na aprendizagem e poderá ser estigmatizado ou desvalorizado, não o fazer poderá levar a não se implementarem os recursos educativos necessários materiais ou humanos. Já Sanches (2007) referira que nunca se conseguiu arranjar forma de descolar da perspetiva médica, apesar do aluno em contexto escolar não estar em processo de reabilitação mas de educação. Lopes (2007) refere que a seleção de opções educativas específicas resulta, inevitavelmente, em categorização, pois tem consequências para a organização dos serviços educativos. Com o decreto-lei n.º 3/2008 é o nível de funcionalidade que vai determinar qual o tipo de

modificações que se devem processar no currículo do aluno, quando deixa de seguir o currículo nacional para passar a usufruir da medida CEI, que “*prevê alterações significativas no currículo comum*” (DGIDC, 2008a, p. 37).

Deste modo, o currículo específico individual no âmbito da EE é entendido como aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes, substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, por pressupor alterações significativas ao currículo comum que se podem traduzir na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade. Poderá priorizar ou eliminar algumas áreas curriculares, conteúdos ou objetivos em detrimento de outros por inadequação ou impossibilidade de serem colocados em prática e deverá ter introduzidos conteúdos conducentes à autonomia pessoal, social, ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos da vida, em aspetos bastante específicos da comunicação e na utilização de tecnologias de apoio. A aprendizagem das competências deve-se realizar, sempre que possível, em contextos reais, de forma a dar-lhes significado, atendendo, se possível, à idade cronológica e interesses do aluno (DGIDC, 2008; 2008a).

Não há modelos a seguir para a implementação deste tipo de currículo, uma vez que a natureza da problemática não permite aplicar um padrão comum a todo o espectro, necessitando cada um de alcançar individualmente um conjunto de objetivos e metas, de ter uma avaliação continua das aprendizagens alcançadas em domínios e competências a determinar para verificar se está a beneficiar com a intervenção ou reajustá-la. Como são elaborados individualmente, devem incluir conhecimentos e habilidades que sejam necessárias para alcançar o sucesso e elementos específicos e individualizados direcionados para cada especificidade, devendo ser aplicados, se possível, desde a idade pré-escolar, numa perspetiva funcional e objetivando desenvolver competências pessoais, sociais e de autonomia úteis para a vida escolar e pós-escolar nos diversos contextos da vida. Deverá facultar aprendizagens de âmbito académico e outras de tipo concetual com incidência direta nos défices, habilidades e interesses e os conteúdos devem estar relacionados com experiências sensoriais intencionais, aprendizagem básica e aplicação do conhecimento, tarefas e exigências gerais, comunicação, mobilidade, autocuidados, vida domestica, interações e relacionamentos interpessoais. A literatura refere alguns currículos destinados a alunos com alto funcionamento ou SA esquecendo todos os outros enquadráveis no espectro (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004; OMS, 2004; Olley, 2005; Hernández et al., 2011).

Recentemente, a portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro com base no alargamento da escola até ao 12.º ano de escolaridade, atribuiu-lhe seis componentes,

comunicação, matemática, desenvolvimento pessoal, social e laboral, desporto e saúde, organização do mundo laboral e cidadania, distribuídos por uma carga horária de 25 horas letivas. As vantagens do CEI são apresentadas no quadro seguinte.

| Currículo Único ou Nacional | Currículo Específico Individual |
|--|--|
| Todas as necessidades são tratadas na sua generalidade. | Atende às necessidades individuais. |
| Precisa de avaliação para verificar a compatibilidade face ao aluno. | A avaliação constante permite um mais fácil acompanhamento do aluno. |
| Refere toda a abordagem. | Permite visões positivas (aumenta as competências e diminui os comportamentos indesejados e acede a afetos). |

Quadro 15 – Vantagens do currículo individual face ao currículo nacional (Adaptação de Jordan, 2011; Filipe 2012).

Os alunos com CEI não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no PEI, porém, sendo a avaliação um elemento integrante e regulador da prática educativa, simultaneamente decisor aquando da seleção de metodologias e recursos, e um suporte justificativo face à tomada de decisões e atendendo ao direito à igualdade e à diferença, notou-se no decreto-lei n.º 3/2008 uma lacuna no que respeita à avaliação, pois todos os alunos têm direito a serem avaliados, tendo havido diferentes práticas no domínio da avaliação, algumas com consequências lesivas para os alunos, pelo que foi necessário proceder a alterações legislativas no sentido de alterar essas práticas (DGIDC, 2008; 2010).

O despacho-normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro regulou o processo de avaliação dos alunos com NEE ao clarificar e prestar informação adicional em aditamento ao despacho-normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, obedecendo a sua avaliação ao definido no PEI. Têm direito a uma avaliação de forma descritiva em todas as áreas curriculares que não fazem parte da estrutura curricular comum, ou seja, as áreas com conteúdos programáticos e objetivos desenhados especificamente para atender à especificidade do aluno, independentemente do contexto onde sejam desenvolvidas e que se afastam dos programas definidos a nível nacional (DGIDC, 2010a). É competência do órgão de gestão ou do departamento de EE orientar e assegurar o desenvolvimento (DGIDC, 2011).

3.3 – Fatores que Promovem a Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

As respostas educativas materializadas pelo decreto-lei n.º 3/2008, como é o caso da medida CEI que pressupõe alterações significativas no currículo comum, em nada colide com os princípios da Declaração de Salamanca, pois destinam-se a colmatar os défices que apresentam, mas reveste-se de desafios quer na escola, quer na comunidade (Smith, 2008; Sousa, 2010).

Se atendermos à teoria da mente caracterizada pela ausência de atenção aos semelhantes, à disfunção executiva caracterizada pela incapacidade de prestar atenção em simultâneo a vários aspetos da informação, à fraca coerência central que se foca num pormenor comprometendo a compreensão da globalidade, à teoria do cérebro masculino extremo que mapeia situações, levam a que o currículo para o aluno com PEA tenha de ser encarado como um desafio, pois é consensual a todos os níveis de decisão, seja do macro, do meso ou do micro contexto que a escola deve responder adequadamente a todas as solicitações e neste contexto, a aprendizagem académica e a aprendizagem do comportamento cognitivo, adaptativo e a independência pessoal, requerem um altíssimo grau de dedicação dos agentes educativos principalmente entre o jardim-de-infância e 1.º ciclo (Schopler, Mesibov, & Hearsey, 1995; Rivière, 2005; Aguiar, 2009).

Como afirmou Sim-Sim (2005) é um desafio para a escola responder a estes alunos, encontrando caminhos pedagógicos que atenuem as diferenças que se erguem a diário entre o ensino e a aprendizagem. A este propósito, Filipe (2012) refere a importância de conhecer bem o diagnóstico e o grau de funcionamento, porque condicionará a orientação e as abordagens de trazê-lo até nós e adaptá-lo ao nosso mundo. Estes alunos são dos que mais se afastam do desenvolvimento considerado normal, devido à heterogeneidade de quadros que podem apresentar, havendo necessidade de valorização específica e concreta em cada caso, e em contexto escolar necessitam de apreender competências nas áreas específicas da interação social, da comunicação e linguagem, e no jogo, o que não consta dos currículos normais (National Research Council, 2001; Rivière, 2005). No quadro seguinte apresentamos as características das PEA onde terá de incidir o currículo ou parte do currículo elaborado especificamente para cada aluno.

| Caraterísticas das PEA | |
|---|---|
| Défice nas interações sociais recíprocas | <p>Não desenvolve ligação com os pais e outros membros da família;</p> <p>Não imite sons ou gestos com intenção comunicativa;</p> <p>Não cria amizade com outros alunos;</p> <p>Raramente brinca em jogos cooperativos com os pares;</p> <p>Raramente demonstra emoções, afeição ou empatia;</p> <p>Não usa sinais não-verbais com intencionalidade (sorriso, gestos, contacto físico...);</p> <p>Não mantém contacto visual;</p> <p>Raramente faz brincadeiras imaginativas;</p> <p>A falta de atenção prejudica a reciprocidade social.</p> |
| Défice na comunicação | <p>A linguagem funcional não é adquirida ou dominada na sua totalidade;</p> <p>O conteúdo da linguagem é dissociado dos ambientes imediatos;</p> <p>As expressões são estereotipadas e repetitivas;</p> <p>Os gestos, expressões faciais e pistas não-verbais são pouco claras;</p> <p>Não mantém diálogo;</p> <p>Raramente inicia diálogo espontâneo;</p> <p>A fala pode não ter significado, é repetitiva e apresenta ecolalia;</p> <p>Inverte pronomes ou responde de forma contrária ao que pensa (sim/não);</p> <p>A linguagem recetiva é extremamente exata.</p> |
| Insistência na mesmice e padrões incomuns de comportamento | <p>Mostra grande perturbação por pequenas mudanças no ambiente;</p> <p>Os aspetos da rotina diária podem-se tornar ritualizados;</p> <p>Mostra comportamento compulsivo e obsessivo;</p> <p>Necessita de efetuar pedidos ou autoimposições;</p> <p>Apresenta comportamentos estereotipados como bater/abandar as mãos;</p> <p>Apresenta comportamento inconsistente e insensíveis como resposta a estímulos visuais, tácteis ou auditivos;</p> <p>Tendência para agredir os outros, principalmente quando se lhe exige algo;</p> <p>Comportamento de extrema agressividade e autoagressão;</p> <p>Medo social extremo face a estranhos, multidões, situações novas, ambientes e espaços;</p> <p>Reações de alarme face a ruídos do quotidiano;</p> <p>Problemas com o sono;</p> <p>Mau humor;</p> <p>Auto motivação com recurso a barulhos para consumir energia;</p> <p>Falha na capacidade de brincar e imaginar.</p> |

Quadro 16 – Caraterísticas das PEA (Adaptação de Smith, 2008).

Lima-Rodrigues et al (2007) com base em Porter (1997) refere que o currículo dos alunos com NEE se deveria basear, na sua generalidade, em atividades que lhes permitissem aprender fazendo, o que leva a um currículo funcional, ou seja, um currículo

considerado funcional que se distingue dos outros por ser desenvolvimental, pressupondo a sua utilidade para alguma coisa ou pessoa (Brown, 1998) e levam a que os alunos com NEE possam frequentar e participar nas classes regulares, acompanhando, tanto quanto possível, o currículo dos pares, procedendo-se às mudanças necessárias no currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, recursos humanos, ética escolar e atividades extracurriculares (Serra, 2002; Smith, 2008).

Contudo, cada caso é um caso, e deve-se atender às particularidades do aluno, pois *“o currículo é, certamente, um dos aspetos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão”* (Rodrigues, 2003, p. 92). Adaptando o pensamento do autor à realidade das PEA, o currículo funcionará como instrumento de novas aprendizagens, criando novas mentalidades e servindo de veículo para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, devendo atender à necessidade de desenvolver as potencialidades individuais dentro do grupo turma e numa sala organizada para esse fim, porque estar incluído implica mudanças atitudinais, de prática pedagógica, de organização e gestão da escola e da própria sala de aula (Silva, 2011; Filipe, 2012).

“O trabalho com o aluno considerado com necessidades educativas especiais, individualmente, para desenvolver competências e saberes, ainda não adquiridos, também tem/pode ter um lugar, mas não para ser feito dentro da sala de aula face a todo o grupo. Há que encontrar um espaço e o tempo mais adequados a essa situação, não passando por retirar o aluno da sala de aula, impedindo-o, assim, de uma socialização das aprendizagens com os seus pares. Há que pensar no aluno e no efeito estigmatizador que podem causar as nossas práticas, apesar das «boas intenções» que lhe estão subjacentes” (Sanches, 2011a, p. 152).

As dificuldades apresentadas na comunicação verbal, que podem ir da quase ausência à ecolalia, ao uso idiossincrático e estereotipado da linguagem, as dificuldades na interação social por inadequação ou não cumprimento de tarefas, as rotinas e resistência à mudança, os interesses restritos, perturbações do controlo motor e as capacidades especiais ou invulgares numa área específica tornam necessário que o atendimento em contexto escolar seja particularizado. Deste modo, o currículo de que necessitam poderá ser comparável a uma hierarquia de competências tratadas a partir do entendimento e da imitação para depois avançar sobre os diferentes níveis da vida social e linguagem, dos exercícios escolares, do jogo e da imaginação (Arick et al., 2005).

Já Lansing e Schopler (1978) a propósito do TEACCH referiram que os currículos individuais deveriam ser elaborados tendo em atenção o estágio de desenvolvimento e as habilidades do aluno, pressupondo uma adequabilidade futura à sua vida diária. Essa

perspetiva vai ao encontro do pensamento de Roldão (2001; 2011), para quem o currículo deve ser entendido como um conjunto de aprendizagens sociais, funcionais e linguísticas que se vão alterando com o decurso do tempo de acordo com as mudanças de situação, interesses e necessidades, o que nos leva à diversificação curricular, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso escolar, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. Assim, necessitam de uma educação individualizada e de um currículo dirigido a colmatar os défices, o que é vantajoso face ao currículo dito normal (Jordan, 2011) porque a aprendizagem é feita de forma tão específica e segmentada que necessitam de um período de tempo muito maior, por vezes meses ou anos, e de uma intervenção intensiva “*caso contrário o atraso relativamente aos seus pares é cada vez mais significativo*” (Lima, 2012, p. 69).

Afinal, se o aluno está na escola é para aprender e a busca pela excelência da educação não pode andar dissociada da igualdade de oportunidades a que todos têm direito (Correia & Martins, 2002). Como tal, deverão usufruir de um currículo individualizado, porque as PEA não carregam vínculos automáticos sobre o que se tornará mais fácil ou difícil de aprender, sendo as características individuais, os interesses particulares, as habilidades e a experiência que a par de fatores como o estilo de ensino e a empatia criada com os agentes educativos poderão desencadear melhores processos de aprendizagem, dado não haver pressupostos gerais sobre o que deve ser ensinado. Não obstante, têm naturalmente direito a um currículo amplo e relevante, como qualquer dos pares, necessitam é de um ajustamento curricular às suas necessidades e neste contexto, são os professores que devem compreender o que cada um necessita e dar-lhe a oportunidade de poderem atingir os objetivos (Jordan, 2011; EADSNE, 2012).

Deste modo, práticas eficazes são determinantes a favorecerem a aprendizagem dos alunos, o que leva a que todos os dias seja confrontada a grande heterogeneidade social e cultural que ocorre à escola, remetendo-nos de imediato para a noção de escola inclusiva, aberta à diversidade, de modo que as minorias, como é o caso dos alunos com PEA encontrem resposta adequada às suas necessidades, pois não há nenhuma criança que não queira aprender (Correia, 2008; Pires et al., 2009) e neste sentido, os agentes educativos devem recorrer a um conjunto de técnicas que lhes permitam responder com qualidade e adequação às necessidades dos alunos.

Assim, quando se leva um aluno com PEA à classe regular, pretende-se que aceda, sempre que possível, aos serviços adequados às suas necessidades, procurando formas de aumentar a sua participação na sala de aula. Correia e Martins (2002) citando Hallahan e Kauffman (1997) refere que nem sempre é fácil aos professores praticarem um ensino

altamente individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes. Não obstante, a escola é o contexto formal, por excelência, de aprendizagem para todos, o que implica que as salas de aula têm uma população altamente heterogénea a nível de ritmos de aprendizagem, capacidades e níveis de funcionamento, características pessoais e sociais, o que traz riqueza para dentro dos muros da escola e levanta aos professores questões cruciais quanto à gestão do modo de ensinar crianças com características muito particulares (Sim-Sim, 2005).

Na Declaração de Lisboa (2007), os alunos com NEE reivindicaram o direito a ser respeitados e de não ser discriminados, o que no contexto português veio no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo ao criar condições para os alunos com NEE poderem ser inseridos na escola regular e aí receberem uma educação especializada, conforme ficou posteriormente exarado no decreto-lei n.º 6/2001. Assim, do ponto de vista inclusivo, a inserção de um aluno com PEA na sala de aula regular, numa ótica de igualdade de oportunidades, obriga a implementar os recursos para além da formalidade de elaboração do PEI, desconstruindo crenças e ideias estereotipadas sobre eles que contribuíram para dificultar o processo de atuação, ultrapassando, os medos e a ansiedade de ver o trabalho progredir, o que contribuiu para afastar o fantasma da deficiência, diluindo-o e aprendendo a lidar dentro da classe com os diferentes, como sendo iguais (Cavaco, 2009; Sanches, 2011). Este princípio assenta na noção do *primus inter pares* por criar novas expectativas e desafios, pois educar é desenvolver a personalidade com respeito pelos direitos humanos e cabe “aos educadores a difícil e importante tarefa de mudar, melhorar e intervir no processo educativo, colocando em prática novas estratégias para ajudar a crescer e a apoiar a criança, normal ou diferente, no seu processo de desenvolvimento humano” (Cavaco, 2009, p. 49).

3.3.1 – Diferenciação, Cooperação e Flexibilização na Sala de Aula

De acordo com Doyle (2008) e com Sanches (2011) a sala de aula é o local onde se deve trabalhar cooperativamente, privilegiando as aprendizagens e trabalhando para desencadear atitudes e comportamentos de inclusão. A EADSNE (2011) com base em Haug (2003) refere que a inclusão se faz em dois níveis, um nível relacionado com a ideologia e a orientação para valores, e um segundo nível, que é o que importa dentro da sala de aula, ou seja, o modo como esses valores influenciam as práticas educativas, seja pela participação, democratização ou companheirismo, o que traz benefícios para todos que lá se encontram. Neste contexto, a atitude dos professores pode ser uma condicionante ou influenciar

fortemente a prática que aí se desenvolve (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Não obstante, se estes alunos com graves problemas de aprendizagem, de baixa frequência mas alta intensidade, são parte integrante da escola é para poderem aceder juntamente com os pares a experiências de aprendizagem em tudo semelhantes, mesmo que tenham um currículo individual pois reclamam, à semelhança dos restantes alunos, uma atenção específica do professor (Marchesi, 2001; Sim-Sim, 2005).

Deste modo, numa sala de aula organizada de forma cooperativa e colaborativa, todos se entreeajam, colaboram e cooperam para alcançarem o objetivo comum de progredirem nas aprendizagens, o que não pode ser um processo excludente dos alunos diferentes, pois objetiva-se transformar a competição em cooperação, privilegia o incentivo do grupo em vez do individual, o que passa por pequenos grupos com uma responsabilização de todos os elementos, construindo um clima favorável e distribuindo tarefas e materiais de acordo com as possibilidades académicas e as individuais (Maset, 2011; Roldão, 2011; Sanches, 2011).

O pensamento de Maset (2011) sobre a aula cooperativa permite o desenvolvimento de algumas competências básicas, que não podem ser desenvolvidas numa organização individualista, como são as competências comunicativas, ao nível de expressar, argumentar e interpretar pensamentos, sentidos e factos, e as competências sociais como praticar o diálogo, resolver problemas, escutar ou outros e aceitar opiniões divergentes. Neste sentido, quanto maior for a capacidade dos professores em operacionalizar processos de diferenciação, mais bem-sucedidos serão os programas de educação inclusiva que promovem nos alunos o desenvolvimento de atitudes e valores mais positivos face à diferença (Morgado, 2011). Vários autores referem, ainda, que deveriam ser recrutados os professores e os técnicos científica e pedagogicamente mais competentes para gerirem todo o processo, almejando resultados aceitáveis (Fonseca, 1997; Zigmond, 2003; Kauffman & Hallahan, 2005). *“Os professores são, atualmente, chamados a dominar e a ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas”* (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 91).

Nesta sala cooperativa, poder-se-á também recorrer a um aluno tutor em coordenação com o professor de EE ou com outros profissionais que diariamente intervêm com ele (Ozonoff et al., 2003; Siegel, 2008). César (2003) e Sanches (2011) reportando-se a Vigotsky consideram a tutoria uma estratégia muito importante com sucesso comprovado ao nível do ensino básico, onde um aluno tutor, mais velho ou mais novo, acompanha o tutorado e ajuda a superar algumas das dificuldades, *“assim, os alunos não só apresentam*

melhores resultados quando trabalham em díade ou em pequenos grupos com pares mais competentes” (César, 2003, p. 128). Sanches (2011) com base em Galerín, Guillot e Boyer (2003) refere que o tutor deve propor a realização de atividades, mas não lhe reveste «autoridade» porque é um par na mesma situação de aprendizagem que só deve *“acompanhar e orientar nas aprendizagens e na componente socioeducativa”* (Sanches, 2011, p. 75). Os fundamentos da aprendizagem cooperativa podem ser encontrados em John Dewey, para quem a escola é o espelho da sociedade e é aí que se deve aprender a viver em democracia, e nos trabalhos de Slavin e de Johnson e Johnson que referiram que as escolas cooperativas eram importantes para a integração de alunos com deficiência. Deste modo, a educação inclusiva promove a diferenciação pedagógica inclusiva, onde cada um trabalha de acordo com as suas capacidades e onde todos aprendem com todos, sendo necessário muito trabalho, criatividade, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos (Sanches, 2011; Silva, 2011).

Contudo, a sala de aula cooperativa não se destina apenas a pensar no aluno com NEE que a ela acorre. Destina-se a todos que lá estão e neste contexto, a turma também necessita que os programas educativos estejam suportados pelos princípios inclusivos que defendam o direito à educação e equidade de oportunidades para todos, oferecendo uma educação apropriada e uma avaliação compreensiva das NEE, o que passa pela diferenciação das práticas pedagógicas, a par da qualificação dos professores para uma educação de qualidade, porque são alunos que precisam de aprender ao seu ritmo e quando são apoiados aprendem melhor e se perceberem a relação do currículo com as suas motivações ou experiências de vida sentem que fazem parte dessa classe e que são respeitados, o que centra no professor titular da turma e nas suas opções metodológicas a responsabilidade por práticas de ajustamento, de mudança e de qualidade, que pretendendo construir uma sala de aula cada vez mais inclusiva, acredite que esses alunos aprendem mais e melhor junto dos pares, desde que devidamente orientados (Morgado, 2011; Jordan, 2011; Sanches, 2011a).

Estes princípios rompem a barreira de mentalidades, abrindo caminho para a construção de respostas, o que foi logo seguido pelos professores de EE mas que não se difundiu noutros docentes nem se conseguiu *“derrubar a perspetiva de ensino centrada nos conteúdos programáticos, predefinidos e iguais para todos”* (Sanches, 2011, p. 51). Contudo, as novas apostas pedagógicas e organizativas dos contextos de aprendizagem dão grande enfoque à cooperação e diferenciação pedagógica, onde a resolução de problemas é uma estratégia que poderá conduzir a um ensino mais cooperativo e a aprendizagens mais diversificadas e funcionais (Pacheco, 2011; Sanches, 2011).

O Relatório Mundial sobre a Deficiência, apresentado na Suíça, em 2011 determina que os rótulos tem efeitos negativos, estigmatizam os alunos, levam à rejeição pelos pares e cria-lhes baixa autoestima, baixas expectativas e limita as suas oportunidades (OMS, 2011), por outro lado reforçam comparações, constrói hierarquias e pode limitar as expectativas e, em consequência disso, a aprendizagem (EADSNE, 2011). De modo a romper com este padrão, desafiavam-se os professores e alunos a aprenderem a viver com a diversidade, mas a grande dificuldade prática deste processo prende-se com a implementação de estratégias dentro da sala que sejam facilitadoras da interação e fundamentais para a aquisição de aprendizagens, pois o aluno está constantemente a construir o seu desenvolvimento desde que nasce e *“as necessidades estão sempre correlacionadas com o contexto social, educativo e pedagógico em que decorre o processo educativo”* (Silva, 2011, p. 21).

3.3.2 – Os Agentes Educativos

No contexto de atendimento a alunos com PEA, o professor de EE joga um papel muito importante ajudando na sua estruturação. Note-se que estes alunos em contexto de trabalho preferem manter o mesmo lugar, gostam de arrumar os objetos à sua maneira, de fazer a mesma sequência de tarefas e quando esta é alterada tentam voltar à rotina habitual, onde todos os passos estão previstos ao pormenor (Lima, 2012). Estas particularidades a par da dificuldade em intervir com eles que tem, à partida, os resultados condicionados, obrigam o professor, seja titular de turma ou de EE, a conhecer as capacidades, competências, emoções e o grau de comprometimento, ao mesmo tempo que tem de situar as dificuldades profissionais, consciencializando-se do modo como perceciona a intervenção e promove situações que conduzam o aluno ao sucesso. O primeiro passo, para promover a inclusão efetiva destes alunos como em qualquer outro processo que implique alunos com PEA é a aceitação, a empatia e a criação de um clima favorável e harmonioso, o que requer uma enorme habilidade e um efetivo saber ser e estar, pois o funcionamento dominante na escola, o seu currículo e métodos pedagógicos estão mais configurados para organizar a desigualdade do que para corrigi-la ou conviver com os diferentes níveis de capacidades, ritmos de trabalho e motivações (Sacristán, 2000; Zigmond, 2003; Cavaco, 2009).

Deste modo, é fundamental a interação que se estabelece entre os alunos e os profissionais que os ensinam (Maset, 2011), se não os aceitam *“como elementos de pleno direito no seu trabalho, tentarão encontrar alguém que assumirá a responsabilidade destes jovens e crianças e, assim, começa a segregação disfarçada ou explícita”* (Sanches, 2011,

p. 69). Já Villa, Thousand, Meyers e Nevin (1996) referiram que os professores exprimem as suas atitudes positivas, moderadas ou severas face à inclusão de alunos em situação de NEE. Neste sentido, as suas atitudes poderão ser uma condicionante de todo o processo. Seria desejável que os vissem como possuindo inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem e não como pertencendo a uma categoria (Avramidis & Norwich, 2002; Cock, Cameron, & Tankersley, 2007; Cavaco, 2009; Naukkarinen, 2010).

Também Kristen, Brandt & Connie (2003) referiram que o relacionamento entre alunos com PEA e os professores pode gerar uma melhor inclusão se estes os compreenderem. Por outro lado, a cooperação entre docentes é meio caminho andado para concretizar melhorias na educação dentro da sala de aula, permitindo aprendizagens funcionais em contexto natural e nos diferentes espaços da escola, que repetidas vezes sem conta conduzem à consecução dos objetivos (Hernández et al., 2011). Para além das rotinas ou suporte visual adequado, *“é igualmente importante falar com os pares, para que estas adaptações sejam enquadradas e estes sejam motivados para colaborar com a professora na integração do seu par com necessidades educativas especiais”* (Lima, 2012, p. 76).

Contudo, será obrigatório referir que na intervenção com estes alunos há que atender a dois grandes domínios, o académico com objetivos que pretendem conduzir a aprendizagens formais, e o domínio funcional ou de interação social, isto é, o que o aluno necessita na vida diária. Será a sua maior ou menor flexibilidade que o tornará mais ou menos dependente relativamente às condições que lhe forem proporcionadas. São educáveis, no entanto, necessitam de estratégias educacionais específicas e programas cuidadosamente estruturados para ajudar a compensar os défices, com sequências específicas de aprendizagem que visem o desenvolvimento e a intensificação de estímulos de reforço, que devem ser iniciados o mais precocemente possível, pois a longo prazo são menos onerosos que a institucionalização e não devem ser entendidos como uma manifestação de generosidade pública, mas como um direito desses alunos (Ozonoff et al., 2003; Carvalho & Onofre, 2006; Cavaco, 2009; Jordan, 2011).

Com o decreto-lei n.º 3/2008 os professores titulares de turma são considerados os coordenadores dos PEI dos alunos em situação de NEE de caráter permanente, porém, estes professores enquanto personificação da escola pretendem ter o aluno ideal e sentem-se um pouco perdidos com a inclusão de alunos com PEA, ao passo que os professores especializados temem perder o seu estatuto diferenciado, já que se lhes pede para trabalhar em colaboração com o docente titular de turma, deixando de ser *“o especialista disto ou*

daquilo para poder estar ao serviço de, o que para muitos representa uma perda de estatuto e de identidade” (Sanches, 2011, p. 60).

Numa ótica de escola para todos, é muitas vezes difícil encontrar caminhos pedagógicos que atenuem as dificuldades que se erguem no ensino e na aprendizagem de muitas crianças, porque as barreiras que se criam avolumam e tornam-se obstáculos gigantescos para os professores e também para os alunos (Sim-Sim, 2005). Deste modo, os professores de EE devem aprender a fazer o seu trabalho de forma criativa e inovadora (Florian, 2010). O trabalho colaborativo a desenvolver entre o professor da turma e do docente de EE na sala de aula tem de ser suportado por um processo cooperativo, contínuo e sistemático, pois são ambos corresponsáveis pela planificação, consecução e avaliação das atividades propostas dentro da sala (Correia, 2001; Rodrigues, 2003; Pinto, 2006; Silva, 2009; Sanches, 2011). São pontos-chave deste processo:

- Partir do que o aluno sabe;
- Programar objetivos possíveis de alcançar atendendo à problemática;
- Integrar novas aprendizagens a partir das vivências, interesses e necessidades;
- Contextualizar e desencadear as aprendizagens;
- Usar os alunos como recurso educativo;
- Desenvolver parcerias pedagógicas;
- Implicar a família e a escola.

Neste contexto, a educação inclusiva fundamenta-se em metodologias ativas e dentro da sala de aula tem de haver entendimento para difundir os princípios cooperativos, a partilha de experiências e de saberes como forma de acabar com o isolamento a que se votam estes profissionais, com a utilização eficiente dos recursos naturais e com a improvisação, isto é, a capacidade de alterar os planos em relação às reações dos alunos (Porter, 1997; Avramidis & Norwich, 2002; Sanches, 2011). Para colmatar as eventuais lacunas deste processo, a formação dos professores é um caminho para os tornar mais competentes no ensino destes alunos, mas necessitam de se focalizar não só nos conhecimentos e nas competências mas também nas atitudes e valores (EADSNE, 2011).

Simeonsson e Ferreira (2010) e Silva (2011) referem que trabalhar com todos os alunos, com e sem NEE, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a EE e outros técnicos não é uma tarefa linear dada a heterogeneidade de alunos que constituem a turma, que são um desafio que contribui, indiscutivelmente, para a melhoria do ensino mas é, também, indiscutivelmente difícil, por outro lado, *“a existência de um programa curricular que é necessário cumprir, é outra das dificuldades com que os professores se confrontam,*

que tende a acentuar-se à medida que os alunos progridem na escolaridade” (Silva, 2011, pp. 48-49). Assim, o receio de prejudicar os alunos que acedem ao currículo comum apresenta-se para os professores titulares de turma como uma dificuldade para implementar práticas mais inclusivas e interativas, sendo mais fácil de implementar na educação pré-escolar por haver apenas orientações educativas, o que já não acontece no 1.º ciclo do ensino básico por haver um programa que é necessário cumprir. Isto também pode ser perspectivado como uma insegurança dos professores titulares de turma por não terem formação que lhes dê suporte a esses momentos, optando pela reprodução dos modelos que aprenderam (Silva, 2011). A literatura corrobora este posicionamento e muitos auto-percecionam-se como inadequados para lecionar este grupo de alunos dada uma inadequada preparação profissional (Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1997; Balboni & Pedrabissi, 2000; Stainback, Stainback, & Jackson, 2004). É o professor quem implementa os princípios da educação inclusiva, se não se sente capaz de ensinar à diversidade de alunos que estão dentro da sala de aula, todas as boas intenções da inclusão deixam de ter qualquer valor. (EADSNE, 2011).

Note-se que é um processo que implica uma posição de humildade entre profissionais com igual responsabilidade, seja o professor titular seja o professor de EE e como já referimos, nos remete de novo para a noção do *primus inter pares* pois, “*um bom professor sabe quando pedir ajuda especialista e sabe quando passar a responsabilidade de ensinar determinado aluno a outra pessoa*” (Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski, & Sayeski, 2007, p. 161). No caso dos docentes titulares de turma nem sempre estão cientes das necessidades de aprendizagem dos alunos e como não têm a experiência necessária, muitas vezes concentram-se nos pontos fracos dos alunos e não nas áreas fortes (EADSNE, 2012).

As fragilidades de formação destes professores, a par dos modelos políticos de gestão e organização do trabalho podem-se transformar em sérios obstáculos à eficaz colaboração criando nos professores do ensino regular “*uma atitude de reserva e baixa expectativa*” (Morgado, 2011, p. 119). Já Correia (2002) referira que o professor desempenha um papel muito importante na criação de ambientes inclusivos e as suas atitudes influenciam a sala de aula, pelo que deve funcionar como um modelo para a inclusão de alunos em situação de diferença, como é o caso das PEA. Deste modo, dever-se-iam instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação entre todos os envolvidos (Nóvoa, 2009), pois as escolas no geral e os professores titulares de turma escudam-se na sua posição remetendo para os especializados em EE e tendem a sobrestimar a sua participação nos mais diversos contextos educativos desde que

relacionados com a EE, “o argumento é que «estes técnicos sabem muito sobre as deficiências»” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 99).

As tensões existentes dentro do mesmo grupo é escudado pela ausência de formação e necessidade de cumprir um currículo (Sanches, 2011; Silva, 2011). Podem ainda ser justificadas as situações criadas pelas políticas governamentais materializados em normativos que exigem maior inclusão mas, paralelamente, criam expetativas à escola e aos professores por pretenderem alcançar resultados nos exames (Forlin, 2010).

“A partilha do espaço, do tempo e do «poder» dentro da sala de aula, com um colega, é uma estratégia já ensaiada com sucesso nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente a nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico” (Sanches, 2011, p. 72).

Estes problemas inerentes à implementação da escola inclusiva e, consequentemente, de uma sala de aula cooperativa tem de continuar a ser experimentadas soluções pelos professores, de forma colaborativa, à medida que os problemas surgem de forma a arranjar uma resposta adequada.

Para além dos professores titulares de turma e dos professores de EE, a educação e inclusão de alunos com PEA não vive sem outros recursos humanos, considerados elementos cruciais que ajudam a tornar a escola cada vez mais inclusiva e a gerar benefícios para a aprendizagem, reconhecendo o seu direito a aprender e retirando-lhes o estigma da deficiência (Sapon-Shevin, 2004; Ferreira, 2007). A propósito de recursos humanos, ou agentes educativos em sentido lato, o aluno com NEE no seu geral necessita de diversos apoios em contexto escolar e extraescolar, pois deve continuar em casa os procedimentos que lhe são facultados na escola, em especial os alunos com PEA que movem o presente estudo. Correia (2008) sintetiza os recursos humanos que dão corpo a uma sala de aula inclusiva, conforme o quadro seguinte.

| | Recursos Humanos |
|--|--|
| Liderança | Deve providenciar os meios necessários à implementação de uma filosofia inclusiva. |
| Educador ou Professor Titular de Turma | Deve promover uma educação apropriada para TODOS os alunos. |
| Professor de EE | Deve corresponder ao apoio pedagógico personalizado a dar ao aluno de acordo com o estipulado no respetivo PEI, bem como pelo apoio a outros alunos da turma. |
| Técnicos Especializados | Entendidos como psicólogos, terapeutas, técnicos do serviço social, médicos e enfermeiros que são responsáveis, dentro da sua especialidade, pela avaliação e elaboração de intervenções adequadas a cada aluno. |
| Professor de Apoio | Deve ser responsável pela consecução dos objetivos propostos nos respetivos PEI, levando-os a adquirirem competências numa determinada área. |
| Pares dos alunos com NEE | Desempenham um papel preponderante no processo de educação do aluno com NEE, através de tutorias e/ou colaboração regular sempre orientada pelos professores titular de turma e de EE. |
| Assistente Operacional | Deve ser a responsável pelo acompanhamento do aluno em grupo, ou individualmente, de acordo com o referido no respetivo PEI. |
| Pais | São os coterapeutas e elementos-chave de todo o processo, desde o providenciar informações relevantes à escola sobre o desenvolvimento dos educandos até à participação ativa em todo o processo. |

Quadro 17 – Recursos humanos disponibilizados (Adaptação de Correia, 2008).

As atitudes demonstradas pelos agentes educativos ou a eventual falta de recursos poderão levar a um impacto negativo no processo inclusivo, pois estes alunos ficam frequentemente intimidados com a sala regular, por fatores inerentes ao grupo turma, ao espaço, à pouca estruturação, mas é um momento fulcral porque a sua inclusão na sala de aula regular poderá gerar um maior grau de inclusão social quando for adulto, bem como mais habilidades por ter o acompanhamento do professor de EE ou terapeutas, melhorando substancialmente a independência e qualidade de vida, uma vez que é na sala de aula regular que goza de mais contactos positivos com os pares (Minke et al., 1997; Sapon-Shevin, 2004; Correia, 2008; Jordan, 2011).

Analisando o quadro anterior, a liderança da escola joga um papel muito importante em todo o processo, quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola e cabe-lhe dar o «pontapé de saída» e verificar do cumprimento do currículo e das medidas do âmbito da EE (Correia, 2008; DGIDC, 2011).

Quanto ao professor tem de lidar com a gestão do currículo “*o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis*” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 90), tomando decisões sobre as várias possibilidades de desenvolver o trabalho que se espera do seu saber profissional e no caso do docente de EE, quando acompanha alunos com NEE

de caráter permanente, deve, entre outras funções, facultar apoio pedagógico personalizado. Nesta envolvimento inclusiva, convém referir que este professor não deve ser entendido como o docente, mas como um dos docentes que está na sala para ajudar a resolver os problemas que surgem, em vez do especialista que aí resolve sozinho o problema, pois a sua função é complementar o trabalho dos colegas (DGIDC, 2009a; Sanches, 2011).

Tradicionalmente e tendo por base o disposto no despacho-conjunto n.º 105/97 deveria responder a um vasto leque de solicitações no âmbito das suas funções. Eram-lhe exigidas competências ao nível do levantamento de necessidades, planeamento, desencadeamento da ação educativo-pedagógica e avaliação. A sua flexibilidade e participação poderiam facilitar o estabelecimento de redes de comunicação e ação que seriam muito eficazes para a resolução de eventuais problemas (Sanches, 2011).

Morgado (2005) com base em Biklen (2000) refere que são competências destes professores assumirem expectativas positivas face à capacidade de mudança e competências do aluno; assumirem responsabilidades de encontrar e mobilizar formas de apoio; avaliarem o trabalho educativo; ajudarem a envolver o aluno em situação de deficiência no processo de ensino-aprendizagem, embora cientes de ajustamentos.

Pelo decreto-lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro foi criado um grupo específico que requeria especialização, entendida como o aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas numa determinada área de exercício profissional, visando a aquisição de saberes e de competências profissionais para o desenvolvimento das disposições e atitudes adequadas ao desempenho especializado (Formosinho, 2000). Deste modo, a formação especializada é um dos pilares fundamentais para o sucesso escolar (Correia, 2008). Com a publicação do decreto-lei n.º 3/2008 renovou-se o compromisso com a educação inclusiva assumido desde 1997 e espera-se que este professor seja capaz de responder a um largo espectro de problemas (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Prevê-se a especialização num determinado grupo e que preste apoio pedagógico personalizado no âmbito da especialidade ao nível do reforço e desenvolvimento de competências específicas ou ao nível das adequações curriculares, que podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum (art.º 18.º), conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, dando prioridade a atividades funcionais centradas nos contextos da vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida ativa (art.º 21), bem como o apoio à utilização de materiais didáticos e tecnologias de apoio (art.º 28.º). Cabe-lhe, ainda, a elaboração conjunta e acompanhamento do PEI (art.º 10.º) e dentro do serviço não docente

cabe-lhe efetuar referenciações (art.º 6.º) avaliações (art.º 29.º) que assumem caráter prioritário e de aceitação obrigatória (art.º 7.º) e cabe-lhe efetuar o seu trabalho em contexto de turma, de consultoria junto dos pais, trabalhar diretamente com o aluno e efetuar planificações em conjunto com o professor titular de turma.

“Os serviços educacionais especializados consubstanciam-se, na escola, na figura do docente de educação especial, que, hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE” (Correia, 2008, p. 60).

Ganhou importância fulcral na educação de alunos com NEE de caráter permanente, pressupondo articulação de saberes e as relações entre pares, ligadas às funções e papéis desempenhados por cada um dentro da escola. A este passo convém recordar que a inclusão pode funcionar, e em muitos casos tem funcionado bem, é um processo que necessita de professores com conhecimento adequado, com atitudes positivas e comprometidos para que possam levar adiante a educação inclusiva (Kauffman & Hallahan, 2005; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Deste modo, deve-se transformar a presença do professor de EE na sala de aula num elemento facilitador da criação de uma sala mais inclusiva, distribuindo o seu apoio pela classe e não se particularizando apenas naquele que é a sua razão de estar nessa aula (Sanches, 2011). A autora com base em Ainscow (1999) refere os fatores-chave em que deve assentar a criação de salas mais inclusivas, onde os professores de EE têm um papel determinante (Sanches, 2011):

- Partir dos conhecimentos existentes para uma planificação para a classe como um todo e não para o aluno na sua particularidade;
- Usar eficientemente os recursos, valorizando o conhecimento dos alunos e as experiências para construir a aprendizagem através do desenvolvimento de trabalho colaborativo, que leva a ambientes mais ricos do ponto de vista dos professores e do feedback dos alunos;
- Improvisar em resposta às reações dos alunos, criando condições de apoio que encorajem a sua participação ativa e a personalização da sala de aula;
- Analisar eventuais processos que conduzam à exclusão.

Deste modo, não se deve perspetivar a educação inclusiva ministrada na sala de aula regular como assente em representações e baixas expectativas, mas como o local para situações estimulantes onde se apresentem diferentes graus de dificuldade e complexidade face aos alunos, o que conduz a desafios, à criatividade e à rutura com aspetos tradicionais

(Sanches, 2011), *“só com um forte investimento na melhoria das condições de trabalho e de bem-estar dos professores, reconhecendo a importância incontornável do seu papel educativo, será possível melhorar o estado da educação”* (CNE, 2010, p. 177) que leve à construção do seu conhecimento profissional e à criação de coletivos docentes avisados e solidários e sejam aprendentes ao longo da vida (Cosme, 2009), desenvolvendo competências em investigação e usando os resultados numa perspetiva interpessoal e colaborativa, essenciais para trabalhar com os outros agentes educativos e para a compreensão das necessidades dos alunos, pois *“cada vez mais, os professores precisam de passar de praticantes «particulares» para «coletivos» e de contribuir para as capacidades de toda a comunidade escolar”* (EADSNE, 2011, p. 69).

No caso dos alunos com PEA, os que se isolavam e não mantêm contacto; os que só interagem quando solicitados ativamente; e os que interagem a fim de satisfazer as suas próprias necessidades, devem ir todos à turma a que pertencem todos os dias e por períodos de tempo cada vez mais alargados. Para isso tem de haver uma planificação cuidada e elaborada conjuntamente entre o professor titular de turma e o professor de EE e, consequentemente, o envolvimento dos outros agentes educativos, sejam os pais, as assistentes operacionais ou os terapeutas. Não faz sentido que estes alunos vão à turma de que fazem parte apenas como «visitantes», sem terem oportunidade de participar nas tarefas aí realizadas, pois participar permite interação com os pares, o que depende, obviamente, de vários fatores, devendo ser ponto de partida para esta realidade o grau de compromisso que o aluno apresente (Zigmond, 2003; Handleman, Harris, & Martins, 2005; Jordan, 2011; Silva, 2011).

Nos períodos de trabalho junto dos pares devem-se precaver as características de aprendizagem e o tempo necessário à realização das tarefas pelo aluno e o professor de EE nesse tempo pode trabalhar com determinado grupo e não apenas com o ou os alunos com espectro do autismo, *“só assim pode facilitar a sua inclusão”* (Silva, 2011, p. 50) e por muito reduzida que seja a interação, o trabalho com os pares é muito importante e todos os atores da comunidade educativa devem-nos perceber como fazendo parte dessa comunidade e apesar das suas limitações, *“são capazes de fazer qualquer coisa útil, dentro das suas capacidades”* (Silva, 2011, p. 50). Note-se que muitos deles são astutos, conseguem copiar gestos, tom de voz e maneirismo e copiando o modelo certo poderão transforma-lo na forma de construir momentos de inclusão (Kutscher, 2011).

Neste contexto, a organização da sala regular é um fator muito importante, devendo ser ponderada a melhor adequação e selecionada a informação visual de modo a não ser excessiva para o aluno com PEA, nem insuficiente para os pares (Lima, 2012). Contudo, é

um facto que as salas regulares não conseguem acomodar nem ensinar os alunos com PEA, por exigirem programas altamente especializados e professores especialmente preparados, como referiram Kavale e Forness (2000) e Pivik et al. (2002) citados por Simpson e Kauffman (2007). Neste contexto, o professor de EE funciona como um mediador entre essa sala e as NEE do aluno podendo funcionar como um gerador de um ambiente mais inclusivo, distribuindo o seu apoio pelo grupo, não se particularizando no aluno mas não esquecendo que a sua razão de lá estar é o atendimento especializado a esse mesmo aluno (Nielsen, 1999; Stainback et al., 2004; Sanches, 2011).

Os pais aparecem neste processo enquanto elemento transversal a qualquer projeto escolar e recorrem a estratégias diferentes das escolares. O primeiro passo para ajudarem o filho é compreenderem que o tradicional conceito de homogeneidade poderá não ser colocado no caso do educando, o que poderá levantar dilemas (Rodrigues, 2003; Pires et al., 2009). São elementos valiosos em todo o processo, devem-se respeitar os seus valores mas é necessário ajudá-los a estabelecer prioridades e dar tempo à sua adaptação, *“a participação dos pais deve ser encorajada pela escola e pelos serviços que lidam com eles e apoiam os seus filhos”* (Correia, 2008, p. 51).

As assistentes operacionais têm vindo a ultrapassar a representação social associadas a cuidados de limpeza e tomam *“funções muito diversas, que vão desde o apoio às crianças (alimentação, curativos, segurança, lúdicos...), ao serviço às professoras”* (Almeida, Mota, & Monteiro, 2001, p. 76), colaborando na definição das tarefas a realizar conforme o definido no PEI, pelo que deverão ser sempre implicadas no planeamento de atividades e respetiva intervenção (Morgado, 2003; Correia, 2008). No entanto, continuam a não corresponder totalmente às lógicas e desejos dos pais, apesar de terem como principal preocupação aspetos relacionados com a segurança, acompanhamento e cuidados que devem ser dispensados ao aluno, valorizando essencialmente a qualidade da relação que estabelecem com os alunos (Almeira et al., 2001; Doyle, 2008).

Constituem um grupo que necessita de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e qual o papel das novas tecnologias em todo este processo (Correia, 2003; 2008). Contudo, os recursos continuam a centrar-se na parte humana e são vistos como insuficientes e muito centrados nos professores ou técnicos *“que possam «tratar dos problemas» dos alunos difíceis ao lado ou fora da sala de aula”* (Rodrigues, 2003, p. 98). A este respeito já a Declaração de Salamanca previa a preparação adequada de todo o pessoal educativo enquanto fator-chave na promoção de escolas inclusivas, cruzando a formação dos educadores e professores, pais e dos restantes

agentes educativos (UNESCO, 1994). Deste modo, a fim de melhorar o trabalho inclusivo devem-se envolver todos os agentes que intervêm no processo educativo do aluno com PEA (Lansing & Schopler, 1978; Mesibov & Howley, 2010).

Estes alunos têm alterações nas funções executivas o que lhes dificulta as situações dentro da sala de aula regular, dada a falta de autocontrolo, de representação mental das tarefas, possível presença de hiperatividade associada ou de outra comorbilidade, o que os leva a terem dificuldade em acompanhar o trabalho dos pares. Assim, deve ser o primeiro objetivo do agente educativo maximizar as competências fortes do aluno e partir delas para promover a sua autonomia e melhorar a qualidade de vida ao dar-lhe oportunidade de interagir com os pares no contexto natural onde estaria se não tivesse PEA, mesmo que precise de um elevado grau de estruturação, desejando que alcance o máximo de independência possível e participe de acordo com as suas potencialidades e aprendizagens (Lansing & Schopler, 1978; Rivière, 2005; Lima, 2012).

Não obstante, o decreto-lei n.º 3/2008 ao considerar a UEEA como modalidade específica de educação pode ter agravado a perceção que a escola tem acerca da inclusão e da educação inclusiva, remetendo os alunos com PEA para os professores de EE e os profissionais com quem trabalham, habitualmente do âmbito da saúde, e em nome da inclusão na escola regular podem ter sido prescritas práticas segregativas, esquecendo pretensamente que a interação entre estes alunos e os pares é extremamente importante para o seu desenvolvimento e também para o desenvolvimento dos pares, embora se saiba pela vasta literatura que alguns desses alunos dificilmente podem estar na sala do ensino regular sem a existência de recursos humanos e de *“unidades, que são, na sua essência, salas de recursos para toda a escola, onde estes alunos tendem a passar mais tempo, em função da complexidade da sua problemática”* (Silva, 2011, p. 49).

Capítulo 4 – A Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

4.1 – A Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

O desenvolvimento de qualquer aluno é o resultado da sua interação com o meio e a educação funciona como uma base sólida para o desenvolvimento pessoal, assumindo a escola um papel privilegiado nesse processo pois é o centro da política educativa e o lugar onde na verdade se concretiza a prestação do serviço público de educação. De acordo com Ozonoff et al. (2003) as PEA provocam uma variedade de défices e comportamentos desadequados, podendo mascarar outras patologias associadas, cujas limitações em termos escolares podem apresentar um amplo leque de variações.

No caso dos alunos com PEA, dadas as particularidades descritas, a intervenção educativa deverá dar ênfase ao desenvolvimento das capacidades de comunicação, de interação social e de jogo imaginário, objetivando a sua inclusão, tão plena quanto possível. Isto obriga a que a escola se organize, programe e planifique em função desses alunos de forma a poderem acederem a um percurso escolar adaptado à sua singularidade e ao mesmo tempo que fomente o seu sucesso, pois *“a planificação é a chave da intervenção, tanto em termos de estrutura física dos espaços como também das tarefas”* (Ataíde & São Miguel, 2003, p. 115).

Para Sanches (2011) *“se os alunos estão na escola é para fazer aprendizagens, as que forem capazes de fazer, com a disponibilização dos meios e métodos de que carecem, porque as aprendizagens são um meio de aceder à cidadania”* (p. 69), referindo que a educação inclusiva não se pode processar fora da sala de aula mas sim no interior, junto da turma a que pertencem. Reitera o que já tinha afirmado a propósito do anteprojeto de diploma para a EE quando declarou que se estava a caminhar em sentido contrário ao trilho inclusivo (Sanches, 2007). A mesma tónica já tinha sido posta por Handleman et al. (2005) para quem o vocábulo inclusão deve ser usado para se referir a qualquer situação que traga crianças com NEE para junto dos seus pares com propósitos educacionais, o que *“implica que o ensino e a aprendizagem se organizem para todos os alunos, de modo a que todos aprendam com todos, para o que as interações que se estabelecem entre os alunos e o professor são fundamentais para o processo de aprendizagem de todos”* (Silva, 2011, pp. 40-41).

Morgado (2003) refere que após uma avaliação criteriosa poder-se-á tornar necessário providenciar respostas educativas fora do contexto da sala de aula por poder ser estigmatizante para o aluno, havendo necessidade de encontrar um *continuum* de serviços que permita tal mudança. É, pois, uma necessidade incontornável de uma escola que se

pretende inclusiva, mas deverá ser analisada cada situação porque o vasto leque de características aparentemente contraditórias que apresentam os alunos com PEA, obrigam a que seja feita uma avaliação prévia, de cariz educacional para avaliar as capacidades e necessidades e seja equacionado o local mais adequado onde se deva processar essa educação estruturada, quer seja no contexto de sala de aula regular junto dos pares como se advoga, quer seja no contexto de UEEA junto de outro grupo de pares, ou mesmo a seleção de uma situação combinada, isto é, períodos de tempo passados nos dois locais.

Contudo, um grande número de alunos necessitará de frequentar um espaço diferente da sala de aula regular para aí poder proceder a aprendizagens funcionais antes de passar propriamente às aprendizagens curriculares. No caso de manifestarem uma perceção muito ténue da realidade circundante, como acontece numa percentagem considerável de alunos, torna-se contraproducente ou mesmo limitadora a sua presença em contexto de sala de aula regular (Lopes, 2007; Smith, 2008).

Transportando para o contexto português o pensamento de Ángel Rivière sobre os centros de atendimento a alunos com PEA e numa perspetiva de atendimento em contexto externo à sala de aula regular, os alunos devem ter um atendimento personalizado por parte de profissionais familiarizados com a problemática, num ratio muito baixo, entre 3 a 5 por professor, que atuará em cooperação com profissionais da linguagem e fala de forma a apoiar alunos de faixas etárias muito baixas que tenham necessidade de adquirir grande quantidade de informação em falta e só lacunas desta índole justificariam a perda das vantagens que os ambientes mais inclusivos têm como é a sala regular e as interações que aí se geram. Também não é correto pensar que todos os alunos devam ter uma educação segregada, nem que todos poderão integrar-se junto dos colegas, pois uns terão mais facilidade em aprender em contexto de ensino individualizado na base de um para um, enquanto outros necessitarão de contactar com os pares, apesar de necessitarem de individualização do ensino junto desse grupo de pares (Rivière, 2005).

Como se trata de uma perturbação com manifestações comportamentais e necessidades diversas ao longo de cada ciclo escolar, a intervenção educativa não se pode circunscrever só ao aluno, tem de abranger os principais contextos da vida diária, a família e as pessoas com que interage a diário para serem implementadas abordagens específicas, mesmo que isso pressuponha a necessidade de adaptação de diversos espaços físicos e sociais e de enfatizar os contextos sociais e comunicacionais, associando-os à forma muito específica de ser, de pensar e de aprender destes alunos e passando, gradualmente, pela redefinição de metas e objetivos (Aguiar, 2009). Como *“demonstram um baixo nível concetual necessitam dos ambientes mais estruturados que, em geral, proporcionam as*

regras vistas em termos absolutos, configurando a interação de modo a polarizado e rígido, o que deixa uma reduzida margem à ambiguidade e à indefinição” (Cavaco, 2009, p. 78).

A possibilidade dessa resposta tão específica ficou exarada no art.º 25.º do decreto-lei n.º 3/2008, onde se assumiu inequivocamente em artigo próprio a modalidade específica de educação para os alunos enquadráveis nas PEA, denominada «Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo». Objetiva responder adequadamente a esse grupo de alunos e deve ser entendida como um local físico específico da escola, modificado de acordo com a opção de modelo de ensino estruturado que, por norma, é seguido nas escolas públicas para responder com toda a adequação que necessitam, o que na prática se assume como a continuação do trabalho desenvolvido nas anteriormente designadas por «salas de recursos TEACCH» (Ferreira & Domingues, 2012).

Essas salas foram, ao tempo, impulsionadas no âmbito da DREC *“pela Equipa de Tratamento do Autismo do Prof. Luís Borges, no Hospital Pediátrico de Coimbra”* (Santos, 2005, p. 208) e surgiram no ano letivo de 1996/1997 enquanto resposta aos alunos com PEA em contexto de escola regular, pois até aí não existiam em Portugal políticas de atendimento articuladas entre os hospitais e escolas (Oliveira et al., 2007; DGIDC, 2008). A primeira sala surgiu ao nível do 1.º ciclo do ensino básico na escola n.º 5 de Celas, em Coimbra, e a partir daí o número de salas de metodologia TEACCH aumentou significativamente por todo o país, quer nas estruturas do ensino regular, quer nas instituições de âmbito particular e cooperativo (Ataíde & São Miguel, 2003). Como mais-valia, o modelo *“pode ser adaptado a necessidades individuais e diferentes níveis de funcionamento, uma vez que se baseia na avaliação individualizada das áreas fortes e fracas de cada indivíduo”* (Lima, 2012, p. 43).

A sala e a metodologia aí implementadas foram uma novidade no contexto de gratuidade da escola pública portuguesa, embora possamos fazer remontar à década de 60 o atendimento a alunos com PEA em Portugal, quanto à semelhança da maioria dos países ocidentais começaram a surgir cada vez mais crianças diagnosticadas. Um grupo de pais pretendendo fugir ao rótulo de «bodes expiatórios» procuraram técnicos especializados que pudessem dar uma resposta educativa a esse diagnóstico ainda «desconhecido» contactaram com a *National Society of Autism Children*, em Londres, criando posteriormente uma associação de apoio a crianças com diagnóstico de autismo (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo [APPDA]-Lisboa, 2012; APPDA-Norte, 2012).

Em 1971 surgiu em Lisboa a APPCA – Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas, onde foi aplicado o modelo educativo usado na instituição inglesa, tendo feito deslocar a Lisboa técnicos para darem formação e ajudarem os pais. Em 1985 passou a denominar-se Associação Portuguesa para Proteção dos Deficientes Autistas [APPDA], para estar em consonância com os utentes. Foi a primeira instituição a dedicar-se à problemática do autismo “*bem à frente do que então se fazia em todo o país (e em boa verdade do que se continuou a fazer durante muitos anos...)*” (Filipe, 2012, p. 34).

Seguiram-se outras delegações e autonomizou-se, denominando-se de APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, depois surgiu a Federação Portuguesa de Autismo que substituiu a APPDA Nacional a partir de 2004 (APPDA-Lisboa, 2012; APPDA-Norte, 2012). A Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger surgiu em 2003 e é atualmente parte integrante da Federação Portuguesa de Autismo (Filipe, 2012). As demandas dos pais convergiram no que atualmente se considera um dever da escola pública no sentido de minimizar a desvantagem académica manifestada por este grupo de alunos.

Como já foi referido, o art.º 25.º do decreto-lei n.º 3/2008 formalizou legalmente as UEEA que desta forma constituem uma resposta educativa especializada que pode ser desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas em que se concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis na problemática. Atendendo à figura da unidade, enquanto local específico de atendimento, já tinha sido apresentada no contexto dos alunos surdos pelo despacho n.º 7520/98, de 6 de maio (DGIDC, 2008; 2009). Também já fora usada a figura da unidade, extinta em 1988 por se considerar que se sobrepunha às equipas de EE, à época denominada de «unidade de orientação educativa» que prestava apoio no âmbito das dificuldades de aprendizagem, integrava docentes, psicólogos e intervinha junto dos professores e da escola, mas não junto dos alunos, e foram consideradas precursoras da criação do apoio educativo.

Na asserção atual, a resposta educativa a dar na UEEA deve ser determinada pelo grau de severidade apresentado, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, pelo nível de ensino e pela idade dos alunos e tem por objetivos:

- a) Promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

Embora exarados em Diário da Assembleia da República, estes objetivos carecem de clarificação, pois não explicitam o entendimento sobre o ensino estruturado, deixando um vazio sobre a adoção de um determinado modelo. De modo a suprir esta lacuna o Ministério da Educação divulgou, em 2008, as «Normas orientadoras para unidades de ensino estruturado», onde se afirmou que as UEEA não são, em situação alguma, mais uma turma da escola, mas uma resposta educativa específica para alunos com PEA, esclarecendo que todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo da unidade enquanto recurso pedagógico especializado da escola ou do agrupamento de escolas face à necessidade de respostas educativas diferenciadas no âmbito do espectro, razão pela qual também se tornam objetivos das unidades (DGIDC, 2008):

- Criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas;
- Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
- Informar clara e objetivamente a sequência de rotinas, recorrendo a apoios em suportes visuais;
- Promover situações de ensino individualizado direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, da interação e da autonomia.

Aquando da sua criação deve-se atender às características do trabalho a desenvolver, de forma a poder dar uma resposta adequada e eficaz às necessidades individuais; à diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa; à concentração de alunos com PEA de um ou mais concelhos em relação à respetiva localização e alternativas de transporte; à existência de um espaço físico; à garantia de continuidade e respetivos processos de transição entre ciclos (DGIDC, 2008). Deste modo pretende-se que não surjam descontextualizadas do projeto de vida que se pretende para o aluno, sendo necessário atender às potencialidades, possibilidades das famílias e à resposta que a escola efetivamente tem (Silva, 2009). De modo a implicar todos os participantes no processo educativo, as normas referem que para a criação se deve recorrer ao trabalho de equipa, incluindo, sempre que possível:

- As famílias dos alunos;
- O(s) órgão(s) de gestão do(s) agrupamento(s) de escola(s) envolvido(s);
- Os docentes de EE do(s) agrupamento(s);
- Os docentes do grupo, turma ou disciplina do aluno;
- Outros técnicos pertencentes ao(s) agrupamento(s) ou a outros serviços;
- Outros serviços da comunidade que se considerem necessários para responder às necessidades individuais destes alunos.

A literatura refere que quando os pais se envolvem no processo educativo dos educandos, por norma, aumenta o seu sucesso educativo (Nielsen, 1999; Rief & Heimburge, 2000). Por sua vez, as autarquias tem partilhado com o Ministério da Educação, desde há mais de 20 anos, responsabilidades na área do 1.º ciclo do ensino básico. A transferência de competências para os municípios e a gestão do pessoal não docente possibilitou uma gestão mais eficaz, uma maior partilha de responsabilidades e cooperação, bem como uma mais empenhada participação da comunidade (Ministério da Educação, 2009).

De acordo com o art.º 25.º do decreto-lei n.º 3/2008 compete aos agrupamentos de escolas e ao órgão de gestão organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da UEEA, nomeadamente:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as PEA e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível da terapia da fala ou outros que venham a considerar-se essenciais.
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com PEA;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com PEA, visando a inclusão social dos seus alunos.

Assim, os diretores, devido à posição privilegiada que ocupam na comunidade escolar, devem ter uma visão sistémica, ajudando a desencadear mudanças orientadas por princípios inclusivos, desde a inclusão nos documentos estruturantes da escola, às adequações ao nível da organização e do funcionamento relativos à EE, assumindo assim um papel organizador, regulador e, no caso da UEEA, cabe-lhes verificar (DGIDC, 2011):

- Se é implementado um modelo de ensino estruturado assente em informação visual, organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- Se foram efetuadas as adequações curriculares necessárias;
- Se foram adotadas medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico;
- Se foram promovidas metodologias de intervenção interdisciplinares;
- Se os alunos participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Se são desenvolvidas atividades para a integração social dos alunos em parceria com instituições da comunidade.

Contudo, a questão primordial da organização da UEEA prende-se com a atribuição de recursos humanos. Se Rivière (2005) referia a necessidade de um ratio muito baixo, as normas referem que é necessário conjugar o número de alunos, o horário de funcionamento da UEEA e, principalmente, como ficou expresso no ponto 2 do art.º 25.º, o nível de funcionalidade, o grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de ensino e a idade dos alunos, sugerindo-se *“que o número de crianças apoiadas por cada unidade não seja superior a seis”* (DGIDC, 2008, p. 33) sendo conveniente a atribuição dos seguintes recursos:

- 2 Docentes com formação especializada (ponto 5 do art.º 25.º) do quadro da EE do agrupamento, preferencialmente com experiência, ou formação, na área das PEA;
- 2 Assistentes Operacionais do quadro do agrupamento, com o intuito de garantirem estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com as PEA e com o ensino estruturado;
- 1 Terapeuta da Fala, em tempo a determinar, face ao nível funcional individual e de grupo, de modo a: contribuir para identificar, avaliar e intervir nas alterações da comunicação, linguagem e fala; reeducar as alterações da fala, aplicando métodos e técnicas específicas; definir e implementar

estratégias de intervenção na comunicação; definir o meio aumentativo e alternativo da comunicação.

- 1 Psicólogo, em tempo a determinar, para intervir junto da família e para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, podendo, à semelhança do terapeuta da fala, pertencer ao agrupamento ou a um serviço externo como as instituições de EE ou os Centros de recursos para a inclusão.

O trabalho a desenvolver pelo terapeuta da fala e pelo psicólogo deve ser feito em estreita e sistemática articulação com os restantes intervenientes para atender aos objetivos definidos e aos diferentes domínios, respeitando as dinâmicas de trabalho intrínsecas a cada área de intervenção (DGIDC, 2008). A importância da presença do psicólogo já tinha sido notada, a nível internacional no Warnock Report (Vieira & Pereira, 2010). Com a integração dos diversos saberes dos agentes educativos pretende-se uma intervenção mais eficaz junto de alunos com PEA e alterações no desenvolvimento em áreas tão diferentes como a socialização, motricidade, comunicação ou imaginação (Coelho & Aguiar, 2011).

No que respeita a recursos materiais, as UEEA devem ser apetrechadas com mobiliário e equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos, introduzindo as modificações que se julguem necessárias nos espaços e nos materiais. Considera-se essencial a existência de material informático, nomeadamente computador, impressora, scanner, software educativo e de comunicação alternativa/aumentativa, máquina de plastificar, material audiovisual, didático, de desgaste como velcro, papel autocolante, lápis e borrachas entre outros de desgaste (DGIDC, 2008). Estes alunos requerem, provavelmente, mais recursos do que os necessários para qualquer outra perturbação do desenvolvimento (Rivière, 2005). Por outro lado, devem-se selecionar opções educativas flexíveis e dinâmicas de caráter individual, o que pressupõe uma avaliação constante do processo de ensino-aprendizagem, a adequação dos recursos humanos, materiais e espaços físicos a par da garantia dos apoios necessários, assegurando uma resposta adequada e continuada, e se organize o processo de transição entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, o que pressupõe planeamento e organização atempada dessas transições (DGIDC, 2008).

Numa fase posterior, os profissionais da UEEA devem preparar o aluno e a família para a transição, proporcionando informação clara e antecipatória e, se possível, momentos de transição gradual, porque *“a educação tem como objetivo fundamental a preparação do aluno para um dia dispor poder partir e contribuir activamente para a sociedade onde se vier a inserir”* (Correia, 2008, p. 81).

Contudo, cumpre explicitar que adquirir competências escolares nem sempre significa que o aluno consiga manifestar competências pessoais e sociais que lhe permitam autonomia na sociedade e no mercado de trabalho, pois poderão persistir dificuldades na aquisição de flexibilidade, na comunicação e na interação. Uma mais-valia será a criação de condições estruturadas e protegidas que enquadrem o jovem no mercado de trabalho, planeando e organizando atempadamente esse processo com base nos seus interesses pessoais e garantindo, sempre que possível, a sua participação, o que necessita de um trabalho prévio no sentido de descobrir as suas capacidades e competências e a participação da família em todas as decisões a tomar. De forma a concretizar esta realidade, deve-se estabelecer uma rede de parcerias entre os diversos serviços, criando um suporte técnico capaz de viabilizar a saída profissional destes alunos, o que deve ser feito através de uma estreita colaboração entre a escola e o futuro local de trabalho, permitindo que o aluno experimente as condições reais de trabalho (DGIDC, 2008).

O «Relatório final de avaliação externa da implementação do decreto-lei n.º3/2008» apresentado no ano letivo de 2010/2011 alerta para a necessidade de colaboração e cooperação entre as instituições com vista à criação de recursos que visem a integração social e a transição para a vida escolar, recomendando um especial cuidado com os alunos com PEA e apresentou os aspetos positivos e negativos encontrados na criação das UEEA, conforme o quadro seguinte, onde o esforço e as atitudes dos profissionais que as integram determinam o sucesso dessa mesma resposta educativa (Simeonsson et al., 2010).

| Aspetos positivos associados às UEEA | Aspetos negativos associados às UEE |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Maior apoio aos alunos elegíveis;• Inclusão de maior número de alunos nas escolas;• Organização de respostas educativas mais adequadas às necessidades dos alunos. | <ul style="list-style-type: none">• Falta de recursos;• Falta de unidades adequadas à faixa etária os alunos;• Obstáculos à inclusão. |

Quadro 18 – Aspetos a salientar das UEEA (Adaptação de Simeonsson et al. 2010).

Para tornar a educação dos alunos com PEA cada vez mais próxima de todos, a DGIDC tem vindo a apresentar anualmente a rede pública de UEEA criadas, objetivando concentrar recursos humanos e materiais e a oferecer a resposta educativa pretendida. Os dados referem que o número de docentes em funções na EE era de 5557, sendo 66% especializados e o atendimento, enquanto modalidade específica de educação, era de 500 alunos (Ministério da Educação, 2009). No ano letivo de 2009/2010, ano em que as UEEA foram legalmente constituídas, foram criadas 29 na Direção Regional de Educação do Norte, 55 na Direção Regional de Educação do Centro, 81 na Direção Regional de Educação de

Lisboa e Vale do Tejo, 10 na Direção Regional de Educação do Alentejo e 12 na Direção Regional de Educação do Algarve, aumentando no ano seguinte (DGIDC, 2009b; 2010), seguindo-se a tendência nos dados apresentados pela Direção-Geral da Educação (2011) respeitantes a 2011/2012, conforme o quadro seguinte.

| DRE | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| DREN | 29 | 35 | 39 |
| DREC | 55 | 55 | 54 |
| DRELV | 81 | 110 | 114 |
| DREA | 10 | 12 | 12 |
| DREALG | 12 | 14 | 14 |
| Total | 187 | 226 | 233 |

Quadro 19 – Criação de UEEA (Adaptação de DGIDC 2009; 2010; Direção-Geral da Educação, 2011).

Estes dados variam, se atendermos ao Ministério da Educação (2009) é referida a existência de “143 unidades especializadas de ensino estruturado para apoio a cerca de 500 alunos com perturbações do espectro do autismo” (p. 9), no «relatório final de avaliação externa da implementação do decreto-lei n.º3/2008» apresentado em dezembro de 2010 revela 32 no Norte, 52 no Centro, 110 na região de Lisboa e Vale do Tejo, 12 no Alentejo e 4 no Algarve, o que perfaz uma diferença de 16 UEEA face aos dados apresentados pela DGIDC. Apesar destas imprecisões na documentação oficial, são descritas de modo positivo. A maior parte dos profissionais tem formação especializada, sendo denominados de essência da EE (Simeonsson et al., 2010, p. 300). Refere-se, ainda, têm sido um recurso muito utilizado pelas escolas e apresentam um crescimento entre 77% a 89% o que poderá ser explicado pela diminuição de alunos em instituições, sendo sugerido o acompanhamento na criação de UEEA de modo a acautelar o recurso excessivo a esta modalidade específica, porém, “são consideradas o grande ponto de mudança introduzido pelo decreto nas respostas educativas específicas para estes alunos: mais de 82% dos profissionais afirmam que contribuiram para o aumento do sucesso educativo” (Simeonsson et al., 2010, p. 344). Não obstante este aumento significativo, e o terem trazido à escola um maior número de profissionais especializados, as UEEA estão no centro da polémica.

“Tem-se verificado um movimento, por parte do Núcleo dos apoios educativos, do Ministério da Educação, no sentido de criar nas escolas regulares salas TEACCH (...), o que não é bem aceite por um grupo considerável de pessoas que trabalham e refletem sobre este setor

da Educação. Estabelece-se o paralelismo com as classes especiais que funcionavam nas escolas regulares e que, pela estigmatização a que os alunos eram votados, por parte dos outros, foram extintas, após o 25 de abril de 1974” (Sanches, 2011, pp. 67-68).

De acordo com Silva (2011) ao considerar-se a UEEA como uma modalidade específica de educação pode ter agravado a perceção sobre a inclusão e a educação inclusiva, porque pode ter legitimado o remeter dos alunos que as frequentam para os docentes de EE e para outros técnicos da área da saúde ou reabilitação, que através das parecerias chegam à escola. Para Filipe (2012) as UEEA surgem enquanto recurso face à inaptidão nas relações sociais, dificuldade de adaptação a situações novas e para a singularidade de alguns dos comportamentos dos alunos com PEA que os tornam facilmente alvo de incompreensão por parte de colegas e de alguns professores menos informados sobre a origem deste tipo de comportamentos. O autor refere que nem sempre têm as melhores condições de funcionamento e existem em número reduzido, apontando o exemplo de países como Holanda ou Suécia onde existem centros de apoio de ensino especial com melhores resultados. Contudo, Filipe (2012) parece esquecer que a realidade das UEEA não pode ser vista nem comparada com os centros especiais disseminados um pouco por toda a Europa, pois estamos a falar de locais específicos de ensino estruturado em escolas regulares, gratuitas e públicas.

Também Silva (2011) refere que se legitima em nome da inclusão a existência das UEEA que pode levar a escola regular a práticas de separação, pois são, em essência, salas de recursos para toda a escola mas onde estes alunos tendem a passar mais tempo. Contundentemente desagradada, na sua opinião alguns dos alunos que as frequentam poderiam estar perfeitamente na sala de aula regular e outros com problemáticas menos facilitadoras dever-se-ia incrementar o tempo diário passado na sala regular, construindo a perceção que os agentes educativos têm deles enquanto parte integrante, por direito próprio, da comunidade educativa. Para tal, é possível recorrer a estratégias de educação inclusiva para contrariar as UEEA entendidas como «salas de» ou caminharem para guetos marginais da escola. *“É neste sentido que as Unidades, cuja finalidade é criar condições para que os alunos com problemáticas mais complexas que as constituem possam ser mais facilmente incluídos, podem, em nome da inclusão, ser excludentes”* (Silva, 2011, p. 50), refere, ainda, que *“as unidades, que deveriam ser apenas salas de recursos, tornam-se recursos particularmente úteis para «albergar» indiferentemente aqueles que, por qualquer razão, se desviam da norma”* (Silva, 2011a, p. 125).

Com base na parca literatura nacional, podemos referir que as UEEA são locais de atendimento específico para alunos com PEA *“não são, em situação alguma, mais uma turma da escola”* (DGIDC, 2008, p. 33). O modelo selecionado pelo Ministério da Educação

possibilita a integração gradual da criança na sala de aula regular, por períodos de tempo cada vez maiores. De seguida apresentamos um quadro sobre o *continuum* advogado por Wing (1996) onde apresentamos o grau de compromisso em cada área, o que leva a que a intervenção deva incidir nesses pontos.

| | Maior compromisso | | Menor Compromisso | |
|---------------------------------|-------------------|--|---|---|
| Interação social | Indiferente | Aproximação para suprir necessidades físicas | Aceitação passiva | Aproximação de modo bizarro ou inadequado |
| Comunicação social | Ausente | Só o necessário | Responde à aproximação | Comunicação espontânea mas repetitiva |
| Jogo imaginário | Ausente | Copia mecanicamente | Usa objetos que aprecia de modo repetitivo e limitado | Atua fora do contexto e usa o outro de forma mecânica |
| Linguagem | Ausente | Limitada ou ecolalia | Inversão pronominal, uso idiossincrático | Interpretação literal e gramática repetida |
| Padrões repetitivos | Autoagressão | Girar objetos | Rotinas complexas | Questões repetitivas |
| Resposta a estímulos sensoriais | Muito evidente | Evidente | Ocasionalmente | Mínima ou ausente |
| Estereotipias | Muito evidente | Evidentes | Ocasionalmente | Mínima ou ausente |
| Comportamento especial | Ausente | Padrão abaixo da idade cronológica | Variações no padrão cronológico | Padrões de habilidades acima em assuntos específicos |

Quadro 20 – Continuum do Autismo (Adaptação de Wing, 1996; Baron-Cohen, 2010).

Desta forma a UEEA deverá ser o local reservado aos casos mais graves de PEA, que se distribuem ao longo de uma variabilidade de compromissos onde alguns alunos poderão ter mais possibilidades de alcançarem um nível de desenvolvimento condicente com as suas potencialidades, desde que sejam plenamente integrados na sala de aula do ensino regular e apoiados por professores especializados. Numa sala regular, ao contrário da UEEA, não há áreas específicas mas poder-se-ão construir áreas para trabalhar de um para um, a área de trabalho autónomo e a área para descansar (Coelho & Aguiar, 2011).

Pretende-se incluir o aluno e ao mesmo tempo não condicionar a aprendizagem dos colegas. Se tiver de passar grande parte do tempo na UEEA deverá ir à sala fazer integração junto da sua turma por períodos de tempo variáveis, “*não faz sentido que, em*

nome da inclusão, estes alunos vão à sua turma de origem como «visitantes», sem terem oportunidade de participar em tarefas que lhes permitam, pelo menos, alguma interação” (Silva, 2011, p. 49). Noutras situações de menor complexidade poderá ir uma manhã, tarde ou o dia quase todo fazendo apenas as horas de terapias em contexto de UEEA e as aprendizagens de conhecimentos práticos, concretos e funcionais (Lima, 2012).

4.2 – O Ensino Estruturado

A principal característica do TEACCH é o ensino estruturado que permite fazer corresponder as práticas educativas às diferentes formas de compreender, pensar e aprender dos alunos com PEA (Mesibov & Howley, 2010).

Em essência pode assemelhar-se ao ambiente vivido nos mosteiros medievais, considerado o ideal para os alunos com PEA crescerem até à idade adulta. Seria um lugar aprazível, uma vez que a maioria gosta de trabalhar em silêncio se comparados com os colegas; são mais lentos e, por regra, mais metódicos; manifestam gosto pelo detalhe; necessitam de dados concretos; preferem passos lógicos em vez de teorias não explicadas; gostam do estudo em profundidade de um tema do seu interesse, manifestam sinais de irritação fácil quando interrompidos de forma inesperada e com os erros alheios; são ansiosos e não gostam de tons coloquiais por parte dos professores; não suportam que os colegas murmurem durante as aulas; e não apreciam mudar de atividade ao fim de um breve período de tempo se a mesma lhes der prazer (Baron-Cohen, 2010).

O ensino estruturado assenta em quatro pontos fundamentais, que poderão ser alterados até à extinção em função da avaliação das necessidades de cada aluno (Mesibov & Shea, 2010; Coelho & Aguiar, 2011; Ryan et al., 2011):

- Estrutura física;
- Informação visual;
- Planificação e/ou sistema de trabalho;
- Organização.

Torna-se imperativo que estes alunos vivam interações normativas, programadas e apoiadas junto dos pares, onde numa perspetiva inclusiva se lhe ofereçam modelos apropriados que lhes permitam observar o comportamento dos colegas e possam interagir em situações específicas. Apesar do art.º 25.º do decreto-lei n.º 3/2008 não referir uma opção por um modelo, o Ministério da Educação através das normas orientadoras referiu que *“o ensino estruturado consiste num dos aspetos pedagógicos mais importantes do*

modelo TEACCH” (DGIDC, 2008, p. 17) o que confirma a opção por este modelo. É, assim, privilegiada a estruturação como a forma de organizar a sala de aula e fazer com que os pontos fracos e os interesses específicos venham a convergir num sistema estruturado que de forma positiva clarifique a vida dos alunos com PEA (Mesibov & Howley, 2010).

“O ensino estruturado baseia-se essencialmente na organização do espaço físico, assim como na estruturação do tempo, dos materiais e das atividades, com o objetivo de promover uma organização interna que facilite os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento” (Coelho & Aguiar, 2011, p. 44)

Rivière (2005) com base em Powers (1992) refere que o ensino estruturado é um dos principais componentes para a educação de alunos com PEA. Numa perspetiva puramente educacional, o TEACCH tem subjacente uma visão integradora das dinâmicas sociais em que a intervenção educativa não se limita apenas a um espaço ou a determinado tempo, mas pretende ajudar o aluno a adaptar-se, baseando-se na estruturação e organização do ambiente à sua volta para lhe proporcionar melhor espaço de aprendizagem e para que entenda o mundo. Facilita-lhe os processos de aprendizagem e de autonomia, focalizando-se no ensino das capacidades de comunicação, partilha social, independentemente do grau de severidade e dos comportamentos apresentados e recorre à previsibilidade de rotinas, que é uma forma de diminuir quer a angústia, quer a ansiedade causadas pelas alterações diárias, seja a nível das pessoas com quem se priva ou das experiências criadas (DGIDC, 2008; Smith, 2008; Attwood, 2010).

Deste modo, a educação do aluno com PEA em contexto de ensino estruturado não para quando a campainha toca como acontece com os colegas, porque na prática o trabalho inclusivo nunca finaliza, por ser um processo que leva à busca interminável das formas mais adequadas de responder às necessidades individuais. Quando vai ao recreio ou se dirige para casa necessita de ser ensinado e/ou acompanhado, pois a natureza das dificuldades de aprendizagem é de tal ordem que se torna necessário continuar a educar através do exemplo. Assim, para uma maior eficácia das estratégias utilizadas, os espaços devem ser previamente pensados, desde a discriminação das matérias ensinadas ao chamamento dos pais, que são um elo do que se pode chamar de «currículo de 24 horas», porque necessitam de continuar em casa o que é desenvolvido na escola e melhora a qualidade de vida a toda a família (Hernández et al., 2011; Jordan, 2011).

“O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das

peessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento” (DGIDC, 2008, p. 17).

Contudo, em si mesmo, é um modelo suficientemente flexível para se adequar à maneira de pensar e de aprender destes alunos e permite que os docentes encontrem as estratégias mais adequadas para responder às necessidades individuais ao minimizar as dificuldades de organização e de sequencialização, proporcionando confiança ao mesmo tempo que ajuda a capacitar as forças (DGIDC, 2008). Com recurso ao ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas;
- Manter o ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que consiga realizar;
- Promover o maior grau de autonomia.

Atualmente, está amplamente justificada a necessidade de proporcionar um ensino estruturado que ajude a ultrapassar, na medida do possível, os défices face aos padrões considerados normais do desenvolvimento e mais se justifica esta necessidade dada a gravidade que as PEA podem assumir face à singularidade de cada caso, sem esquecer a possibilidade de comorbidade. Deste modo, a colaboração dos profissionais em articulação com a intervenção precoce, a educação formal e estruturada promove evidências claras quanto ao recurso ao TEACCH, criando um ambiente de incentivo a novas aprendizagens e a tarefas com significado, objetivando aumentar o seu grau de autonomia e controlo, tendo em conta o meio, as necessidades e interesses (Mesibov & Howley, 2010; TEACCH, 2012).

Os resultados de estudos confirmam que o TEACCH promove benefícios nos alunos, sendo referido pela literatura que na idade pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico os contextos educativos sustentados pelo ensino estruturado apresentam uma elevada incidência de horas de intervenção, que se revelam de grande eficácia para a modificação substancial do prognóstico a longo prazo. Todavia, os profissionais que trabalham com alunos com PEA não lhe basta que lhe seja indicado um determinado método, é necessário atender à forma como é implementado para poder produzir os resultados esperados, sendo consensual que têm necessidades que não podem ser atendidas dentro da sala de aula regular, razão pela qual se recorre à UEEA como resposta eficaz, pelo que deve haver uma estruturação adequada, uma vez que o excesso de estímulos ou uma inadequada estruturação poderão induzir o aluno a responder de forma imprevista e anómala ou a desencadear uma série de comportamentos considerados desafiadores (Rivière, 2005; Aguiar, 2009; Mesibov & Shea, 2010; Hume & Reynolds, 2010; Lima, 2012).

O TEACCH pressupõe a existência de uma estrutura, entendida como a forma de tornar o ambiente de aprendizagem mais claro e permitir que o aluno se sinta confiante e retire daí benefícios, pois são alunos que facilmente se confundem nos ambientes escolares regulares. Por um lado, pretende facilitar o trabalho dos professores ou outros agentes educativos que interagem com eles, ensinando-os a direcionarem-se para uma atividade, a gerir o tempo e a sequencialidade, a precatar problemas de organização, pois uns terão dificuldade em saber onde estão ou onde tem de chegar, outros distraem-se facilmente com qualquer coisa do meio ambiente, e outras vezes são as dificuldades de linguagem que condicionam a compreensão de instruções e regras a seguir. Uns terão necessidade de maior grau de estrutura enquanto outros, com maior autocontrolo, terão menor necessidade, variando de acordo com o maior ou menor grau de abstração e compreensão de ordens por parte de cada aluno (Olley, 2005; Rodríguez, 2006; DGIDC, 2008; TEACCH, 2012).

A estrutura tem a vantagem de se moldar às limitações individuais, ajuda a criar um ambiente estimulante para o aluno e pretende que ele deseje, necessite e queira comunicar com os adultos e com os pares, favorecendo desse modo o aparecimento da linguagem verbal de forma espontânea e use o canal visual como ponto forte do canal auditivo. Isto acaba por se tornar num ambiente familiar e previsível que favorece a organização visual, reduz os problemas de conduta, proporciona rotinas, fomenta a interação professor-aluno e ajuda na flexibilização do pensamento e ações, ao mesmo tempo que dá segurança e fomenta a independência (Hernández et al., 2011).

Este processo leva a uma espiral iniciada no vê, deseja, fala e ouve, o que pode levar o aluno a entrar progressivamente nessa espiral e conseguir desenvolver as suas capacidades de interação e comunicação com base na estruturação, embora se saiba que há uma inexistência da regularidade de perceção, que envolve um leque dos cinco órgãos dos sentidos que caracteriza a forma de perceção não autística, o que vai afetar gravemente a aprendizagem do aluno com PEA, dado não se aperceber da relação causa-efeito do mundo real (Coelho & Aguiar, 2011).

Face ao exposto, o *layout* da sala é fundamental aquando das situações de ensino e aprendizagem. Desta forma, a estruturação ou disposição do espaço físico deve ser pensada de forma clara, definindo áreas específicas com fronteiras bem visíveis e com a designação da atividade que aí se processa para que o aluno obtenha informação visual precisa e se organize da forma mais autónoma possível, o que é fulcral para fomentar a estabilidade e as aprendizagens, para o cumprimento de regras e para o desenvolvimento independente. As situações estruturadas de ensino/aprendizagem devem proporcionar

segurança e confiança, minimizar as dificuldades na organização e na sequencialização de tarefas, ao mesmo tempo que ajudam o aluno a capacitar as suas forças (DGIDC, 2008).

A estruturação tem por base o «tornar visual» tudo que se quer que o aluno entenda, não como treino intenso para o desenvolvimento da linguagem mas para cumprir a tarefa que lhe é proposta. Para isso recorre-se a informação clara e objetiva das rotinas a seguir, que se tornam o ponto de partida para elaboração de tarefas, ampliando, gradualmente, a sua dificuldade, que a par de um ambiente calmo e previsível que atenda à sua sensibilidade face aos estímulos sensoriais leva o TEACCH a enquadrar-se quer na noção de remediação cognitiva, em sentido lato, quer no desenvolvimento de estratégias de compensação dos défices cognitivos (Ozonoff, South, & Provencal, 2005; Carvalho & Onofre, 2006; Rodríguez, 2006). Assim, usa-se a estrutura visual de tempo e dos horários de trabalho, o que permite ao aluno ver, literalmente, tudo que tem de ser feito, onde, com quem, como e quando estará concluído, bem como o que acontece em seguida (Jordan, 2011; TEACCH, 2012).

Neste contexto, entende-se por suporte ou «ajuda visual» todos os recursos que facilitem a aprendizagem e promovam a comunicação e interação, funcionando como elementos-chave de toda a estruturação ambiental, pois recorre a imagens representativas da realidade que ajudam a pensar visualmente, a compreender e a atuar. Quando a ajuda visual não chega, o professor deverá recorrer a «ajudas verbais» em linguagem clara e simples, tipo «vem», «toma», «senta-te», «dá-me», «olha» para que o aluno perceba a sequência do que se pretende. Repetir é uma das estratégias mais utilizadas para compreender o que se lhe pede e apreender o que significa. O professor deve dizer claramente que não, em tom firme, e sorrir para dizer que fez bem. Pode complementar a sua ação com recurso a «ajudas físicas», isto é, melhorar a distribuição do espaço para ajudar a situar o aluno. Os interesses específicos jogam um papel importante podendo funcionar como alavanca para aprendizagens escolares e funcionais, pois recorrendo ao brinquedo ou objeto preferido do aluno por períodos de tempo cada vez menores pode levar a que o mesmo objeto funcione como recompensa pelo trabalho efetuado ou como estímulo para a sua consecução (Ataíde & São Miguel, 2003; Hernández et al., 2011; Mesibov & Shea, 2010).

A literatura confirma que os sistemas estruturados fornecem apoio e geram benefícios para os alunos com PEA que a partir dos três anos e meio até aos 8 anos começam a usufruir de estrutura nas tarefas e nas propostas de atividades. Em termos escolares, os tipos de estrutura propostos pelo TEACCH incluem a estruturação física, de horários, dos sistemas de trabalho individual, das estruturas visuais e das rotinas visando a

estruturação visual das tarefas a executar, embora na sua globalidade sejam suportadas por pistas visuais que se sustentam nos pontos fortes dos alunos (Carvalho & Onofre, 2006; Mesibov & Shea, 2010; TEACCH, 2012).

4.3 – Organização do Tempo

Dada a forma específica de aprender dos alunos com PEA é necessário proceder a alterações que passam pela organização do tempo, através de um horário, de um plano de trabalho e de um cartão de transição.

Na UEEA devem existir, por norma, dois tipos de horários, o geral da unidade e os individuais. O horário geral descreve os acontecimentos que se vão passar ao longo do dia ou da semana na unidade. O horário individual é um suporte eficaz para a comunicação e organização do aluno, dá-lhe a noção de sequencialidade e indica o que se passará ao longo do dia, ajudando-o a prever e antecipar pois objetiva compensar essa dificuldade, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, ao mesmo tempo que se pretende aumentar a flexibilidade e a capacidade de aceitação de alterações à rotina (DGIDC, 2008). O horário comunica as atividades que decorrerão ao longo do dia e permite ajudar a perceber a noção temporal, que é um conceito abstrato e difícil de aprender, ao antecipar e prever o que vai acontecer ao longo do dia (Coelho & Aguiar, 2011; Lima, 2012).

Com o horário pretende-se aumentar o controlo e segurança, ao mesmo tempo que o ajudará a aceitar mudanças e promoverá a gestão gradual do próprio horário, pois a gestão do tempo é crucial. A sua criação é de particular importância, independentemente do nível funcional do aluno, pois clarifica as atividades específicas de trabalho individual e reduz a ansiedade de transição entre atividades. Assim, o tempo deve estar definido através de atividades ajustadas às necessidades do aluno (Olley, 2005; Aguiar, 2009; Hernández et al., 2011). Em termos gerais o horário pretende:

- Aumentar a autonomia;
- Usar os materiais necessários com independência;
- Generalizar as aprendizagens;
- Considerar normal o uso de pontos-chave naturais;
- Ajudar a situar-se no espaço e no tempo;
- Antecipar o que vai ocorrer;
- Indicar acontecimentos sociais importantes;
- Ter segurança e reduzir a ansiedade;

- Ajudar a planificar as próprias atividades;
- Ajudar a tomar decisões;
- Melhorar a qualidade de vida

De acordo com Farrell (2008) oferecer alternativas nos horários pode incentivar a escolha e a tomada de decisão. Destacamos as pausas ao longo do dia que podem funcionar como estímulo sempre que não demonstre interesse por uma tarefa ou a considere difícil, pois visualiza a seguinte que poderá ser mais aliciante e poderá ajudar na consecução da tarefa em curso, razão pelo que deve ser adequado ao nível de abstração do aluno (TEACCH, 2012).

Na sua criação deve-se recorrer à palavra escrita e atender ao grau de funcionalidade. Uns poderão necessitar de um horário mais perceptível e concreto com recursos a objetos ou parte de objetos reais como miniaturas, fotografias, imagens animadas, pictogramas e cores, o que permitirá a cada aluno organizar os seus movimentos de um lugar para o outro, de uma atividade para a outra e adquirir, progressivamente, a noção de sequência (Handleman et al., 2005; Farrell, 2008; DGIDC, 2008; Coelho & Aguiar, 2011). Também é frequente o uso de SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação ou do Boardmaker, de desenhos ou fotografias. O uso da cor é muito importante, atribuindo diferentes cores a diferentes momentos e assegurando coerência entre eles (Hernández et al., 2011), conforme o quadro seguinte.

| Cor | Atividade |
|--------------|--|
| Azul | Atividade relacionada com água - lavar os dentes, praia ou piscina. |
| Roxo | Atividade relacionada com lazer – dormir, relaxar ou brincar. |
| Vermelho | Atividade que represente festa. |
| Verde | Refeições – pôr a mesa, bolachas ou as refeições do dia, pequeno-almoço, lanche e almoço. |
| Castanho | Atividade que implique trabalho – área de aprender, trabalhar sozinho no gabinete. |
| Amarelo | Atividade ao ar livre. |
| Laranja | Atividade que implique esforço físico – educação física, jogos desportivos e psicomotricidade. |
| Verde escuro | Atividade que implique sair – viagem de estudo. |

Quadro 21 – Uso da cor nos horários (Adaptação de Hernández et al., 2011).

Progressivamente deve-se reduzir o impacto da cor e deixar apenas fundo branco e letras a preto, mudar de maiúscula a minúscula, eliminar imagens e reduzir o tamanho. Apesar de poder assumir uma variedade de formas, em essência deve orientar-se para que

o aluno o compreenda e haja um equilíbrio de atividades bem-sucedidas (TEACCH, 2012). A cada manhã poderá visualizar de forma global o seu dia de trabalho, as atividades a realizar e o que poderá fazer logo que as termine, pretendendo que compense a dificuldade na sequencialização e se mantenha organizado, diminua a ansiedade, os comportamentos disruptivos e aumente, progressivamente, a flexibilidade e a aceitação da alteração à rotina. A visualização ajuda a entender a abstração do tempo e a criar a noção do ontem, hoje e amanhã, e neste contexto as rotinas são importantes pois compensam a dificuldade em compreender e lidar com situações novas (Olley, 2005; Rodríguez, 2006; DGIDC, 2008).

Outra característica do TEACCH é o «plano de trabalho» que indica as tarefas que tem de realizar em determinada área, o que fazer, quanto fazer e quando acabar. Deve ser adaptado ao nível de funcionalidade do aluno e deve ser apresentado sempre de cima para baixo e da esquerda para a direita, pois é uma rotina securizante que lhe permite adquirir autonomia e a noção de princípio, meio e fim, e é essencial para aprender a trabalhar sem ajuda (DGIDC, 2008; Coelho & Aguiar, 2011).

Muitos alunos apresentam problemas com a memória sequencial e a organização do tempo, outros tem memória excecional a longo prazo e um notável poder de concentração se envolvidos em atividades que lhes suscitem interesse particular, mas com uma forma invulgar e até original de resolver problemas, convergindo numa ausência de motivação e atenção por atividades que, em contexto de sala, poderiam cativar os pares (Attwood, 2010). A dificuldade na compreensão da linguagem recetiva poderá dificultar o entendimento do que é necessário fazer, revestindo-se de particular importância o plano de trabalho por ensinar ao aluno a onde se deve dirigir. No caso de ter falta de iniciativa pode incentivar ou tornar as tarefas mais aliciantes. É colocado, por norma, num local onde possa ser visto e lido no início do dia, porém, nem todos os alunos poderão ser capazes de compreender a programação escrita, pelo que se pode recorrer a fotografias ou desenhos que permitam compreender o que se passará (Coelho & Aguiar, 2011; TEACCH, 2012).

O plano deve prever o recurso a pistas visuais que indiquem atividades específicas, seguindo os princípios de clareza e instruções visuais, que são especialmente importantes, pois fomentam a noção de trabalhar sem ajuda e promovem a autonomia (DGIDC, 2008; Farrell, 2008). O plano de trabalho e o horário deverão ser organizados, preferencialmente, num suporte de velcro de modo a que o aluno no final de cada tarefa possa mover do fazer para o feito, seguindo sempre a mesma ordem de forma convencional, de cima para baixo se o for apresentando verticalmente ou da esquerda para a direita se apresentado horizontalmente (Carvalho & Onofre, 2006; Coelho & Aguiar, 2011; TEACCH, 2012).

Relacionado com o plano de trabalho, surge uma característica particular do TEACCH, o designado cartão de transição. *“O programa trabalha com cartões de conceito «começo ao fim», bem como apoios visuais e programações para o ensino”* (Smith, 2008, p. 369). É fundamental em todo o processo educativo e também pode ser aplicado no contexto da sala de aula regular. Deve ser colocado no final do plano de trabalho e tem por função informar o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Deve ser adequado à funcionalidade do aluno e pode consistir num objeto, cartão com o nome, símbolo do horário ou outra pista visual (DGIDC, 2008; Lima, 2012).

Numa primeira fase, pode ser um objeto que faça a ligação entre o aluno e o mundo real, como uma escova que indica higiene dental, um brinquedo que indica lazer ou um objeto que lhe indica que se aproxima o limite de tempo e a mudança para outra atividade. Posteriormente, poderá ser uma fotografia ou imagem, o que permite poder ter um calendário diário das atividades a desenvolver e pode ser colocado num quadro, facilitando a sua comunicação e organização. A cada dia, após ter deixado os seus pertences pessoais num local adequado, pega no cartão e dirige-se ao plano de atividades diárias, visualiza o dia e vai transitando de atividades mais agradáveis para outras que considere menos apelativas. Quando estiver a meio da atividade ou quase a acabar, o professor insere o cartão para que se aperceba que após a conclusão da tarefa em curso se deverá dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir, é essencial que no final volte a entregar ao adulto que lho forneceu ou o coloque no sítio onde o obteve (DGIDC, 2008; Cumine et al., 2010; TEACCH, 2012).

4.4 – Organização do Espaço

A estruturação do espaço é a forma como se organiza fisicamente o local onde decorrem os momentos de ensino e aprendizagem das áreas curriculares e/ou específicas. Face às características das PEA deve ser um espaço claro e objetivo, funcionando como espaço específico para desenvolver as áreas fortes e modificar as menos desenvolvidas (TEACCH, 2012). A estrutura física será muito diferente se o aluno frequentar a UEEA ou se estiver inserido a tempo inteiro numa sala de aula regular, em qualquer dos casos dever-se-á basear na adaptação do espaço existente às necessidades (Coelho & Aguiar, 2011).

De acordo com as normas publicadas pelo Ministério da Educação constituem um excelente conjunto de princípios orientadores para a organização e gestão das UEEA, é de suma importância que o aluno compreenda a delimitação clara dessas áreas para melhor entender a relação entre os acontecimentos e o meio e o que se espera dele em cada área

(DGIDC, 2008). É possível construir cada área com recurso a biombos, por forma a reduzir as distrações ou optar pelo uso de cores diversas para designar as áreas para diferentes atividades. A delimitação do espaço não só orienta o aluno como permite que se organize internamente, ajudando-o a tomar a iniciativa, uma vez que lhe fornece pistas relativas às atividades a realizar em cada um desses espaços. A disposição do mobiliário também ajudará a não se levantar sem autorização, a saber que há regras específicas sendo muito importante a posição adotada pelo professor para estar com o aluno nas diversas situações de aprendizagem (Farrell, 2008; Aguiar, 2009; Hernández et al., 2011).

Aquando da seleção de um espaço para a UEEA será de evitar que recaia numa sala com múltiplas saídas, demasiado pequena ou com uma distribuição arquitetónica inadequada, pois criará um ambiente desconfortável e não proporcionará um ambiente descontruído de aprendizagem. A distância que vai até às instalações sanitárias é uma característica a ter em conta, pois não é aconselhável uma «longa viagem» entre os dois locais. A divisão por áreas ajuda o aluno a reduzir os comportamentos disruptivos e não permite muitas das estereotípias e a par de um horário definido com momentos contínuos de atividades leva a que aprenda, gradualmente, a modificar o seu comportamento (Rodríguez, 2006; Hernández et al., 2011). No quadro seguinte apresentamos uma possível planta de uma UEEA seguindo as diretrizes do TEACCH.

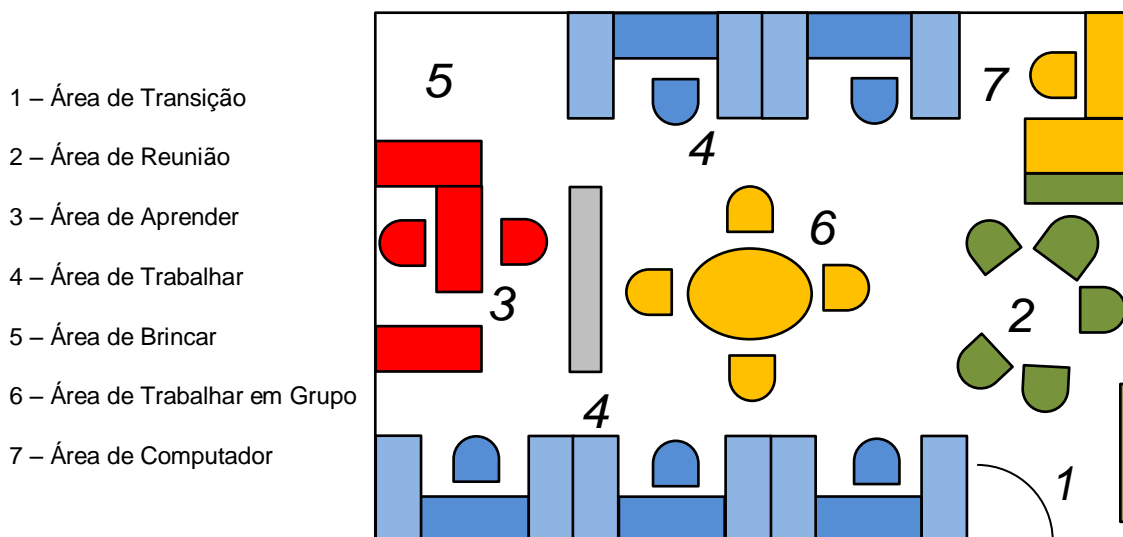


Figura 6 – Planta de uma UEEA no que respeita às diversas áreas (Adaptação de DGIDC, 2008).

As diferentes áreas pretendem organizar o aluno, pois sabe-se que muda o comportamento de uma forma acentuada de acordo com o contexto em que se encontra (Frith, 2005). Estas áreas visam aumentar a sua disponibilidade para a comunicação,

interação e envolvimento social, procurando criar em cada uma um ambiente natural que diminua os estímulos distrativos, a frequência e a intensidade por não serem significativos para a tarefa em particular. Deve-se dar preferência à existência de paredes brancas junto às áreas de trabalho que eliminam distrações e os materiais devem respeitar o tamanho e a idade do aluno (Rodríguez, 2006; TEACCH, 2012).

Nas diversas áreas deve-se proporcionar aprendizagens funcionais e académicas que visem reduzir os défices de acordo com o previsto no PEI. Em termos de currículo, e atendendo ao facto de que uma elevada percentagem de alunos terá associada deficiência mental (Smith, 2008; Mesibov & Howley, 2010; Filipe, 2012), deverão ser desenvolvidas as subáreas do ponto de vista funcional, isto é, tudo aquilo que o aluno não fizer, terá de ter alguém a fazer por ele (Brown, 1989; Vieira & Pereira, 2010). Deste modo, tudo o que o aluno aprender, deverá ser aplicado com o intuito de aumentar a sua autonomia e compreender o significado do que está a ser executado.

- Independência pessoal – ao nível da alimentação, higiene, vestuário, mobilidade, saúde, segurança e atividades da vida diária;
- Motricidade – ao nível da motricidade global e fina;
- Comunicação – ao nível da comunicação expressiva e recetiva;
- Comportamento social – ao nível das relações interpessoais e da sexualidade.

Como estratégias podem-se colocar os objetos preferidos longe do aluno para o obrigar a pedir ajuda e, assim, interagir ou criar situações entre alunos que necessitem de comunicar e decodificar o pretendido. No que respeita à resolução de problemas, devem ser criadas situações que tenham de usar a linguagem numérica, pois muitos têm fascínio por números, a construção de problemas matemáticos para ver que caminho seguem na resolução, ajudando-os a concretizar com materiais e a abstrair os conceitos numéricos. No que concerne ao conhecimento geral, deve-se partir dos interesses do aluno e aumentá-los, recorrendo a questões, ao computador, à descoberta, introduzindo emoções e criando oportunidades de explicar as sensações vividas de forma individual ou em grupo. No que respeita ao desenvolvimento de atividade física, deve proporcionar-se o acesso a situações de jogo com regras e livre. Os alunos com SA podem apreciar um determinado objeto que pode ser direcionado para outros objetos apelativos ou usá-lo como veículo para aprendizagens, funcionando o objeto com prémio. Também é importante neste processo o fomentar de situações de criatividade, oferecendo uma variedade de texturas, atividades, envolvimento e encorajamento para ultrapassar os receios iniciais, ajudando-o nas escolhas e nas tarefas (Cumine et al., 2010; Kutscher, 2011; Lima, 2012).

Neste contexto, o currículo entendido como o plano de estudo que o aluno tem de desenvolver deve incluir áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e áreas relacionadas com as necessidades da vida diária do aluno, acabando por funcionar o professor como orientador na obtenção de informação a respeito das aquisições em cada uma área (Vieira & Pereira, 2010). *“Não devemos esquecer que o aspecto central e mais comprometido, no caso desta perturbação, consiste na dificuldade em estabelecer relações interpessoais”* (Coelho & Aguiar, 2011, p. 53). Por outro lado, o ambiente vivido dentro da UEEA deve ser um misto de firmeza e afeto, fomentando-se o trabalho sistemático e articulado com um conjunto de vantagens para todos os implicados, mas cujo objetivo central é o desenvolvimento de competências de autonomia, comportamento e linguagem que promovam a inclusão no maior número possível de atividades junto dos pares, prevenindo, assim, a institucionalização (Carvalho & Onofre, 2006).

O TEACCH foi construído especificamente para estes alunos e quando conseguirem usar o horário e os sistemas de trabalho como se se tratasse de uma rotina diária terão um elevado grau de satisfação, que se constitui, quiçá, como o primeiro objetivo do modelo. A rotina é uma característica natural do aluno com PEA, que deve ser direcionada de forma natural e que é fundamental para a auto-organização, a funcionalidade, o bem-estar e a autonomia, o que para além de respeitar a sua natureza, ajuda a auto regular as emoções e acaba por servir objetivos como «primeiro trabalhar, depois brincar», na disposição do sistema de trabalho ou mesmo ajudar a regular comportamentos em situações de imprevisto tecnicamente criadas para a gestão dessa falha à rotina (Rodríguez, 2006; Coelho & Aguiar, 2011; Lima, 2012).

4.4.1 – A Área de Transição

Corresponde ao espaço onde estão os horários individuais e de grupo que orientam as atividades diárias da UEEA que ajudam na clarificação das etapas de cada tarefa e na sequencialização das mesmas, compensa as dificuldades em manter a atenção e reduz os problemas (Aguiar, 2009).

Deve ser uma área com poucos estímulos para não funcionar como distração, onde se encontra um painel semanal em que o aluno assinala o tempo e escreve o seu nome, marcando presença, vendo o aniversário ou a proximidade de uma data importante. Também poderá ser o local onde se afixa o menu das refeições (Hernández et al., 2011). Neste contexto, a planificação de atividades é muito importante, pois deve atender às

mudanças que ocorrem ao longo do dia para ajudar o aluno a superar a sua natural resistência à mudança ou alterações à rotina, mesmo em situações aparentemente pouco significativas, recorrendo para tal às áreas fortes do processamento visual, memorização e interesses especiais para potenciar as restantes (Carvalho & Onofre, 2006; DGIDC, 2008).

É a primeira área a que tem acesso e a última antes de ir para a sala de aula, recreio ou para casa. No caso da ida ao recreio, poderá ser um momento de tensão devido às interações sociais não serem estruturadas, tendo por isso que receber informações precisas sobre o local e o que fazer, se por um lado deve aprender a brincar com os colegas, por outro deve-se precaver a exclusão e o *bullying*, que é o maior problema devido à tendência para serem importunados por outros alunos, a autoisolarem-se fazendo estereotípias ou a procurar interesses específicos, ficando mesmo ansiosos ou intolerantes após o recreio (Handleman et al., 2005; Attwood, 2010).

4.4.2 – A Área de Aprender

O trabalho junto de alunos com PEA leva à descoberta de um espectro de estilos de comportamento, de personalidades tímidas, introspetivas, rígidas, desorganizadas e todas as combinações possíveis destas características, a par de um funcionamento intelectual variável. Assim, o processo de aprender é de suma importância, pois vai ensinar ao aluno a causa e a noção de sequência. Deste modo, esta área deve ser um espaço limpo de estímulos distratores, onde se desenvolve a atenção e concentração trabalhando ou consolidando aprendizagens numa relação de um para um, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende. Deve ser criada longe de distrações, de espelhos e janelas que permitam observar o que se passa fora da sala, mas não sendo possível devem-se cobrir os espelhos e recorrer a cortinas ou papel de modo a tapar a visibilidade das janelas (Wall, 2010; Hernández et al., 2011; TEACCH, 2012).

No horário deve-se atender à necessidade da relação professor-aluno de modo a implementar um ensino estruturado. O recurso ao reforço positivo desencadeia com mais facilidade a continuidade das atividades e até a passagem de uma aliciente a uma não desejada, promove uma aprendizagem mais efetiva, objetivando diminuir as birras, o negativismo e as reações inadequadas. As estratégias demonstrativas com pistas visuais ou verbais e o recurso a ajudas físicas devem ser usados e, se possível, as atividades desenvolvidas devem ir ao encontro dos interesses do aluno (Arick et al., 2005; Rodríguez, 2006; DGIDC, 2008).

O plano de trabalho deverá ser colocado de forma visível em cima da mesa e os símbolos deverão corresponder aos que estão nos tabuleiros, com as tarefas previamente organizadas. O aluno pega no primeiro símbolo do plano de trabalho e coloca-o no tabuleiro que está do seu lado esquerdo onde está um símbolo igual, fixa-o ao lado do outro no tabuleiro e retira o conteúdo com a atividade a realizar. Após finalizar, coloca-a dentro do tabuleiro e arruma-o num local que corresponda a acabado, por regra do lado direito. De seguida procede de igual modo com as restantes tarefas constantes do seu plano de trabalho, só termina quando o plano estiver sem símbolos e todos os tabuleiros com as tarefas realizadas do seu lado direito. Deste modo o plano de trabalho dá ao aluno a noção das atividades a realizar e a sua sequência (DGIDC, 2008; Lima, 2012).

O docente deve utilizar demonstrações visuais que permitam a sequência e sejam apelativas para a imitação por parte do aluno, partindo de uso de objetos idênticos para depois mudar as propriedades, criando um comportamento que leve à imitação, o que é de extrema importância pois ajuda na concentração e a não perder a noção de continuidade da ação. Recorrendo a tarefas manipulativas pode aprender as ideias de completar, procurar ou construir, fazendo-o compreender o que está a trabalhar e a aprender (Rodríguez, 2006). O professor decide os materiais a usar, o tempo despendido nessa tarefa e como fazê-la para que o aluno responda em conformidade. Poderá ter necessidade de o ajudar a sentar o aluno numa posição que fique à sua altura, frente a frente e pedir-lhe contacto visual, devendo evitar dar-lhe as costas e quando mostrar materiais, o aluno deve poder manuseá-los (Mesibov & Shea, 2010; Hernández et al., 2011).

Escrever o plano do dia, arrumar a sala, sentar-se no mesmo lugar ou ficar sentado junto de um colega que lhe sirva de tutor na sala de aula ou ter uma cadeira onde sabe que se sinta conjuntamente com o professor podem ser rotinas sem as quais o dia não corre como esperado (Carvalho & Onofre, 2006). Assim, esta área deve promover rotinas de ação, entendidas como uma aula para atender às características cognitivas, emocionais e necessidades do aluno, privilegiando-se o desenvolvimento de novas aprendizagens, interações e focalização do olhar com o seu interlocutor ((Rodríguez, 2006; Lima, 2012).

Como estratégia deve-se partir do interesse do aluno, da forma como brinca, como observa e presta atenção e partir desses interesses individuais, mostrando através de pistas visuais e explicações como deve fazer e o que deve fazer, tentando que alargue o leque de interesses, negociando a área de interesse face ao definido como objetivos a alcançar, de modo a direcionar esses interesses específicos, de forma positiva, para aprendizagens escolares, sociais e recreativas, pois necessita de aprender uma diversidade de matérias (Hernández et al., 2011).

- Aprendizagens funcionais;
- Aprendizagens sem erro;
- Modelação física;
- Espera estruturada;
- Ensino direcionado;
- Resposta efusiva e exagerada;
- Imitação;
- Explicações e esquemas visuais;
- Instruções dirigidas;
- Avaliação.

Nestas aprendizagens recorre-se a materiais pedagógicos específicos e ao trabalho por etapas, o que permite realizar as tarefas necessárias para adquirir aprendizagens, embora *“a maioria dos materiais que estão à disposição em lojas não se adequa às necessidades de cada criança, pelo que, de preferência, opta-se por construir materiais à medida”* (Lima, 2012, p. 77). Quando o docente verificar que as aprendizagens estão consolidadas, deve passar a outras ou mudar caso o aluno não seja capaz de as cumprir, o que tenderá a diminuir o grau de frustração por não conseguir cumprir com o que se espera dele, embora de forma geral se objetive que o aluno atinja os objetivos propostos no PEI (Carvalho & Onofre, 2006).

4.4.3 – A Área de Trabalho

É a área onde se pretende que o aluno realize de forma autónoma as atividades que aprendeu na área de aprender. Também é conhecida como gabinete. Cada aluno deve ter a sua área individual onde está colocado o plano de trabalho, a informação e onde cada tabuleiro deve corresponder a uma tarefa. O aluno aplica a rotina funcional da direita/esquerda, cima/baixo e concretiza a noção de princípio, meio e fim, ou seja, começar, fazer e acabar, ensinando-lhe a realizar as tarefas ou sequência de tarefas (DGIDC, 2008). Isto ajuda a entender a situação educativa, podendo levar à generalização aparentemente espontânea, à escolha natural, à resolução dos seus problemas e onde o papel do professor é apenas instruir o aluno a responder de uma maneira correta (Olley, 2005).

De modo a concretizar esta área, recorre-se ao plano de trabalho que deve responder a 4 questões: quanto tempo tem de trabalhar; o que fazer; como saber se já terminou; e o que vem a seguir, o que fomenta a autonomia mas vai depender, obviamente, do nível de funcionamento individual (Hume & Reynolds, 2010; Lima, 2012). A sequência

permite realizar as tarefas de forma autónoma, aumentar a motivação para a conclusão, que passam a assumir previsibilidade se atendermos à quantidade, sequência e consequências associadas à finalização, o que é de suma importância quando aumenta o grau de complexidade (Carvalho & Onofre, 2006; Rodríguez, 2006; Aguiar, 2009).

Esta área deve ser um espaço concreto, claramente limitado e pessoal de que o aluno usufrui e onde divide o tempo letivo a desenvolver atividades concretas. A delimitação pode ser feita com armários, mesas, fita adesiva colada no chão ou simplesmente um pictograma a assinalar a «pertença», estruturação esta que deve estar relacionada com o nível de entendimento do aluno. De ambos os lados devem existir prateleiras ou armários onde sejam facilmente colocados os materiais, devendo ter uma mesa entre eles virada para uma parede em branco. A mesa deve ter uma fita de velcro com os símbolos correspondentes às caixas de trabalho e os materiais devem estar claramente organizados, recorrendo a formas, números, desenhos ou palavras que mostrem a sequência das tarefas. Também é fundamental que o professor dê pistas visuais diretas sobre o trabalho que permitam recordar detalhes ou a sequência exata. O plano de trabalho deve estar visível e os símbolos usados devem corresponder aos que estão nos tabuleiros, o material a trabalhar deve ser a quantidade certa a usar, pois no término dos materiais lá contidos acaba a tarefa dando por finalizado o tabuleiro, o que ajuda a regular o trabalho e a apreender as tarefas cognitivas, sempre que a estruturação esteja de acordo com a idade, capacidade do aluno, para depois se tentar ultrapassar os limites das tarefas criadas e se possa generalizar (Rodríguez, 2006; DGIDC, 2008; Ryan et al., 2011; TEACCH, 2012).

O aluno ao pegar no primeiro símbolo do plano de trabalho e ao retirar o tabuleiro com o mesmo símbolo, deve fixá-lo no tabuleiro ao lado do que já lá se encontra. Após realizar a tarefa, coloca-a dentro desse tabuleiro, arruma-o no local correspondente às tarefas acabadas e procede de igual modo em relação aos outros tabuleiros. À medida que as tarefas são cumpridas, deve colocar os tabuleiros do lado oposto ao que se encontravam anteriormente, pois destinam-se a ser analisados pelo professor para verificar como foi realizada cada tarefa. De seguida «recomeça» a trabalhar de acordo com o símbolo seguinte da fita de velcro, conforme estipulado no seu horário e plano. Assim, uma tarefa que pretenda melhorar a comunicação e a interação social deverá recorrer a diretrizes orais às quais se deverá juntar um suporte visual, de modo a compreender a situação comunicativa criada, nomeadamente recorrendo a pedidos ou a atividades relacionadas com sinalização de objetos ou locais. Contudo, as atividades devem ser alternadas entre as menos agradáveis e as mais aliciantes, podendo-se recorrer a ajudas que sirvam para completar a tarefa, dadas de uma forma clara e com consistência suficiente para serem entendidas. A cada tarefa cumprida com êxito, o professor poderá dar um reforço oral ou

proporcionar acesso a uma outra atividade aliciante. O recurso ao reforço deve ser preparado antecipadamente de modo a surgir de forma natural, ser eficaz e compreensível para o aluno, seja de forma contínua ou descontínua, de modo a manter o interesse do aluno pelas tarefas (Rodríguez, 2006; DGIDC, 2008; TEACCH, 2012).

A autonomia que se consegue com este sistema de trabalho promove a capacidade do aluno trabalhar de forma adequada com pouco ou nenhum apoio por parte do docente de EE no momento da realização, acabando por entender o que significa executar uma tarefa. Como tal, deverá existir uma preocupação por parte do docente dentro da UEEA em equacionar se a área está bem situada, se não deixa o aluno distraído e se consegue chegar até ela de forma autónoma (Rodríguez, 2006; TEACCH, 2012). Aqui o aluno *“aprende a trabalhar com autonomia do seu interlocutor, para que possa aprender a estar integrada numa sala de aulas com outras crianças e fazer também as suas aprendizagens, sem necessitar do apoio constante”* (Lima, 2012, p. 52). Devido a problemas de sensibilidade a certos graus de luz, às cores, à perceção visual e aos sons do quotidiano é fundamental que seja proporcionado o maior conforto visual possível, optando por sentar o aluno num lugar onde a luminosidade seja menor ou se recorra a equipamento de filtragem da luz e/ou de som para reduzir o desconforto (Attwood, 2010; Lima, 2012).

Tendo por base as rotinas funcionais direita/esquerda, cima/baixo, o aluno aprende a realizar uma tarefa ou sequência de tarefas, pois direcionam-se os rituais e rotinas dos alunos com PEA intelectualmente mais capazes encarando-os como um mecanismo para criar alguma regularidade, numa área que percecionado de uma outra forma poderia parecer confusa ou mesmo caótica (Rodríguez, 2006; DGIDC, 2008). Isto permite ativar sequências de memória, fornece pistas no processo de aprendizagem e cria uma revisão sistemática e exaustiva dos acontecimentos. Também se recorre à escrita, pois escrever é a mais prática das formas de visualizar a informação, recorrendo para tal a imagens ou símbolos associados à escrita de listas de atividades, de ordens a cumprir, de situações de descontracção, de escolhas, de regras, de mnemónicas e de explicações (Aguar, 2009).

De acordo com Rodriguez (2006), quando o aluno compreende o trabalho e faz a tarefa proposta, alcança o êxito esperado. Neste contexto, a existência de uma agenda é muito importante pois desempenha um papel fulcral no seu dia-a-dia, permitindo-lhe ter acesso a informações do local onde se encontra, sem ter de recorrer ao horário do dia ou da semana e sem interromper o professor, pois explica o que acontece a seguir e pode ser usada em qualquer local que se encontre dado o enfoque de 24 horas e o ensino dos tempos e das atividades que ocorrem (Hernández et al., 2011; Jordan, 2011).

4.4.4 – A Área de Reunião

Esta área destina-se a desenvolver atividades que, com base na planificação e na estrutura, promovam a comunicação e a interação social junto dos pares. Pode realizar-se a reunião várias vezes ao dia, desde que a maioria dos alunos que frequentam a UEEA se encontrem presentes. Em termos de atividades, pode-se explorar o tempo, o calendário, os mapas de presenças ou as listas de aniversário, bem como objetos, imagens e sons, pode-se aprender a cantar canções, a ouvir histórias, aprende-se a escolher, a imitar batimentos, gestos e ações. Também é um momento fundamental para aprender a estar sentado e relatar experiências vividas ou para planificar e introduzir novos temas levando à generalização das aprendizagens em conjunto (DGIDC, 2008; TEACCH, 2012).

4.4.5 – A Área de Trabalhar em Grupo

É a área onde o grupo de alunos que frequenta a UEEA poderá desenvolver trabalhos conjuntamente, dando prioridade a atividades expressivas, musicais, plásticas e a jogos de grupo onde todos participam, independentemente do grau de funcionalidade, porque estes momentos servem para desenvolver formas de interação e de partilha com os pares, inclusive com os colegas da turma, aprendendo a esperar e dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens (DGIDC, 2008). Deve ser uma área de acesso fácil por todos aos materiais disponíveis e pressupõe-se que nas atividades seja usada uma linguagem clara e simples para que possam interagir com os pares e consigam chamar o adulto em caso de necessidade (Handleman et al., 2005; TEACCH, 2012).

Nesta área, o convívio entre alunos de idades diferentes poderá gerar benefícios para todos, pois favorece as interações sociais e permite a dessensibilização de contacto e o desenvolvimento da motricidade fina (Carvalho & Onofre, 2006). As atividades a realizar deverão ser selecionadas em função dos objetivos constantes dos PEI após leitura cruzada dos mesmos, que levem a rotinas que conduzam a uma realização completa e global (Vieira & Pereira, 2010). Atendendo ao proposto pelo TEACCH esta área também poderá ser entendida como sinónimo de cozinha, isto é, o local onde se preparam alimentos com a colaboração de todos, em que cada um pode ter uma tarefa específica que depois é junta e o resultado é de todos, ou como uma oficina onde são apresentados diversos materiais que deverão ser trabalhados de forma individual ou em grupo, com recurso à troca de ferramentas ou partilha de um objeto, contribuindo com o desempenho pessoal para a construção do trabalho geral. Também poderá ser entendida como a área em que se trabalham as emoções e o reconhecimento social do outro, em que se exploram sensações

como o gosto pelo tocar novas texturas ou materiais e se experienciam novas descobertas sensoriais e sensitivas (TEACCH, 2012).

4.4.6 – A Área de Brincar ou Lazer

É uma área onde deverá existir material que ajude o aluno a descontraír, ou seja, “*é o local privilegiado para a «inclusão inversa», onde os pares da escola desenvolvem atividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo*” (DGIDC, 2008, p. 28). Este espaço deverá estar sempre aberto aos alunos que queiram entrar e brincar de modo que pouco a pouco seja um espaço de todos no qual se pratica a inclusão inversa. Os pares da turma ou da escola poderão vir aqui desenvolver atividades criativas e estimulantes que possam servir de modelo ao aluno. Deverá ter tapetes, almofadas, sofás, brinquedos variados, música e materiais que ajudem o aluno a relaxar, a fazer momentos de espera, onde possa fazer estereotípias, aprenda a brincar com a presença do adulto e onde possa trabalhar o jogo simbólico (Carvalho & Onofre, 2006; DGIDC, 2008; Siegel, 2008).

O aluno pode brincar ou ouvir música, leitura, ver televisão ou programas relacionados com a matéria a lecionar (Rodríguez, 2006). A generalidade dos clínicos e profissionais da educação considera que os interesses pessoais não devem ser impedidos, mas controlados através de um horário de atividades, o que já foi, igualmente, sugerido por Asperger (Frith, 2005). Deverá haver limites bem definidos para que entenda o seu fim e não tente expandir o seu campo de lazer perturbando os colegas em situações de outras aprendizagens. Não deverá ser criada num local próximo de saídas, pois o aluno em situação de jogo poderá entendê-la como fuga à UEEA. É fundamental que o professor tenha um raio visual sobre toda a sala e um cuidado especial em verificar, de forma regular, a existência de prateleiras visualmente apelativas e suficientes ou cheias com jogos em que não recai nenhuma atenção. Muitas vezes esta área assume a designação de «área de lazer» devido a não existirem exigências por parte do adulto, podendo brincar livremente dentro dos seus interesses (Carvalho & Onofre, 2006; TEACCH, 2012).

Contudo, sendo o jogo uma etapa do processo evolutivo do aluno, deve-se ensinar a brincar através de ações estimulantes, para além das estereotípias e tendência para brincar com o mesmo objeto. Devem-se introduzir jogos de interação que favoreçam a relação afetiva e ações conjuntas simples, situações essas em que o professor deverá exagerar na generalização recorrendo a expressões como «muito bem!», reforçando positivamente o aluno a querer continuar (Hernández et al., 2011). Nestes jogos de interação pode-se recorrer a:

- Jogos psicomotores como correr, saltar, acompanhar ritmos, jogar à bola, escorrega e baloiço;
- Jogos com canções e música, em que haja imitação e gestos que acompanhem a música;
- Jogos de grupo, em que haja sequência e pares de jogo.

Com o jogo funcional pretende-se que o aluno aprenda a jogar convenientemente, alargue interesses e treine a comunicação através do objeto, fotografia, som, signo ou palavra, aumentando o vocabulário e, conseqüentemente, os momentos de conversação e a flexibilidade face aos pares. São atividades que favorecem este jogo funcional as cartas, a causa-efeito, legos, encaixes, puzzles, carrinhos e jogos pré-simbólicos, pois favorecem o desenvolvimento da mentalização através da necessidade de imaginar ou fingir situações que permitam diálogo posterior. Quando visualiza um filme acompanhado pelos pares podem-se criar diálogos conducentes a despontar a participação (Hernández et al., 2011).

Outra necessidade prende-se com o jogo em contexto de exterior, de modo a promover a interação e a participação do aluno junto dos colegas, sendo o jogo de bola o que melhor evidencia a partilha e o espírito de equipa. O ócio ou tempo livre também é um momento que necessita de aprendizagem, pois o aluno tem de entender que depois do trabalho necessita descanso e que se descansa antes tem de trabalhar depois, podendo haver mesmo negociação sobre estes momentos, podendo ser apresentada uma lista de possíveis atividades recreativas a seu gosto para fomentar a escolha. Os materiais devem, depois, voltar a ser arrumados para futura manipulação e para o profissional ser capaz de os identificar rapidamente (Hernández et al., 2011; Lima, 2012).

4.4.7 – A Área de Computador

É a área que pode ser usada de forma autónoma, em parceria ou com ajuda aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar tarefas partilhadas. As TIC – tecnologias da informação e comunicação desempenham um papel importante ao serem utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, atenção e motivação e contribuem para melhorar a coordenação óculo-manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos apreendidos e para otimizar a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação (Carvalho & Onofre, 2006; DGIDC, 2008; Florian, 2010).

O computador e a tecnologia associada têm fornecido chaves importantes para instruções individualizadas por estimularem a generalização de respostas, condicionando o

trabalho pois ajuda na aquisição de vocabulário, independentemente da criança ser, ou não, verbal. Recorrer ao computador também tem sido um grande sucesso enquanto estratégia de ensino de comportamentos sociais e de competências cognitivas (Olley, 2005). Contudo, optando por deixar o aluno só pode desencadear comportamentos obsessivos e desfavorecer a interação social, mas com planeamento pode ser entendido como parte do ato social, aprende a respeitar os outros se usada na devida proporção, pois pode ter um efeito nefasto no caso de ser usada em demasia. Florian (2010) refere que o computador pode ser um fator de inclusão se estiver em articulação com os pares, ou marginalizado, se estiver a fazer algo para o «seu» nível, no entanto, *“o interesse em computadores também deverá ser encorajado, não só como uma potencial atividade profissional, mas também para promover a autoconfiança e o contacto social”* (Attwood, 2010, p. 110).

4.4.8 – As Áreas de Refeições e de Higiene

A existência de uma área específica para as refeições não faz parte da organização da UEEA, porém, as dificuldades observadas em alguns alunos e havendo espaço físico disponível, poderá ser implementada como local para preparação e tomada de refeições. Pode ser formada por uma mesa e cadeiras que se usam para o pequeno-almoço, almoço ou lanche e onde se recorre a cartões com fotografias para que os alunos selecionem o que vão realizar. Também é recorrente a existência de uma área com lavatório para realizar atividades de higiene (Carvalho & Onofre, 2006).

Face às frequentes alterações na alimentação que encontramos nos alunos com PEA desde rejeição de alimentos à seleção de texturas, cores e odores, torna-se importante ensinar a apreciar os alimentos. Cada aluno deve ter um plano onde se registre a hora da refeição e o que tem de comer, passando esta aprendizagem pelas etapas de introdução de sólidos ao aumento progressivo de novos gostos e sabores numa sequência lógica, primeiro a sopa, depois o prato e por fim a sobremesa, no caso das refeições completas. O aluno mais velho poderá negociar cada situação, começando a comer o que gosta menos e depois como recompensa o que gosta mais. A implementação desta rotina deve ser feita em estreita cooperação com a família, informando-os de todos os progressos e do que é necessário continuar a implementar em casa (Ataíde & São Miguel, 2003; Hernández et al., 2011). A higiene pessoal é outro ponto a ter de ser trabalhado, desde o programa de controlo dos esfíncteres até criar o hábito de ir frequentemente à casa de banho e saber a razão por que necessita de ir lá, pelo que se torna necessário conciliar este trabalho com o

trabalho dos pais em casa (Hernández et al., 2011; Rodríguez, 2006; Vieira & Pereira, 2010).

4.5 – Em Associação à Unidade de Ensino Estruturado

Cabe ao professor titular e ao professor de EE cooperarem e delinearem estratégias que promovam a inclusão e precatem o sucesso do aluno com PEA em contexto escolar, chamando a este processo evolutivo e formativo os pais, que desde a intervenção precoce ao final da escolaridade serão elementos-chave, funcionando como um dos principais marcadores para o sucesso de uma intervenção educacional, pois além de coterapeutas, conforme requer o TEACCH e prevê o decreto-lei n.º 3/2008, são quem passa mais tempo com o aluno, com quem têm criada uma relação de confiança, envolvimento e de continuidade desde o nascimento, sendo fulcrais para o desenvolvimento de diversas interações comunicativas e por participarem da intervenção educativa acabando por diminuir a ansiedade de terem um filho com PEA (National Research Council, 2001). O ideal seria que todos os profissionais, pais e assistentes operacionais e terapeutas usufruíssem de momentos de reunião calendarizados onde se planificassem objetivos concretos e o tipo de apoio a receber, porque são elementos estratégicos no desenvolvimento do processo inclusivo e o seu contributo pretende-se positivo no contexto de atuação (Ministério da Educação, 1998; Serrano, 2005; Hernández et al., 2011).

“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado no domínio da Comunicação, Linguagem e Fala, apresentam, na sua grande maioria, características que implicam a intervenção de um Terapeuta da Fala, numa estreita colaboração com o docente de educação especial” (Ministério da Educação, 2001, p. 5).

Sanches (2011) refere que Portugal, à semelhança da Suécia ou Itália, foi pioneiro na integração de alunos com NEE na sala regular, no decurso da década de 70, o que desencadeou novas perspetivas de abordar o ato educativo e permitiu a entrada de outros profissionais com funções pedagógico/educativas, mesmo de campos externos à educação, como foi o caso dos psicólogos e dos terapeutas. Atualmente de modo a complementar as atividades desenvolvidas na UEEA, o decreto-lei n.º 3/2008 prevê a possibilidade de se recorrer à terapia da fala e à terapia ocupacional, aos modelos alternativos à comunicação e a protocolos externos à escola, como pode ser a hipoterapia ou a natação.

O terapeuta da fala é um profissional da saúde que usa modelos ou características de vários modelos de suporte ao processo terapêutico e em contexto escolar objetiva atender às dificuldades específicas, sendo um elemento essencial do currículo das escolas,

dado que as PEA apresentam como característica um atraso na capacidade de falar com dificuldades evidentes na comunicação ao nível da compreensão, do processamento da informação verbal e não-verbal e de expressão no que respeita ao gesto natural e convencionado. Com esta terapia pretende-se fornecer instrumentos convencionais de comunicação, pré-simbólicos e simbólicos, alargando as intenções comunicativas do aluno às categorias pragmáticas e semânticas, com o objetivo de minimizar o impacto do atraso na aquisição de competências linguísticas, o que se reveste de particular importância junto de crianças com menos de 5 anos de idade e no surgimento da fala entre o 1 e os 3 anos de idade. Deverá ser um trabalho efetuado em contexto fechado, necessitando, apenas de intervenção pontual por parte de outros profissionais (Wall, 2010; Baron-Cohen, 2010). A intervenção da terapia da fala deve incidir a vários níveis (Ministério da Educação, 2001):

- Ao nível da fala, no que respeita à articulação, fluência, ressonância, voz, componentes da respiração, disfasia e deglutição;
- Ao nível da linguagem, das perturbações de desenvolvimento ou perturbações adquiridas da linguagem: aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos;
- Ao nível da comunicação não-verbal, através da utilização de técnicas e estratégias de comunicação aumentativa;
- Ao nível da deglutição, dadas as perturbações da deglutição, ao nível da alimentação;
- Ao nível dos aspetos cognitivos da comunicação, ao nível do aumento dos períodos de atenção, da memória,
- Ao nível da resolução de problemas e do desenvolvimento de funções executivas; e ao nível das funções sensoriais, presta atenção aos défices de audição.

De modo a suprir estas necessidades, a terapia da fala foi chamada a integrar as equipas de trabalho ao nível da comunicação, linguagem e fala em contexto de UEEA, promovendo a qualidade de vida do aluno, pretendendo a modificação comportamental com recurso a estratégias, procedimentos e reforços que atuam direta ou indiretamente no aluno, providenciando orientações e aconselhamento aos prestadores de saúde, educadores e familiares (Silvestre, 2007). Poder-se-á recorrer ao PECS e às técnicas de intervenção de Ivar Lovaas, sempre com vista ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação (Rivière, 2005). Em contexto de UEEA tem por base o TEACCH (DGIDC, 2008).

A terapia ocupacional é entendida como uma intervenção em saúde, educação e ação social que reúne tecnologias orientadas para a autonomia, pois devido a problemas

físicos, sensoriais, psicológicos e/ou sociais apresenta dificuldades de inserção e participação na vida social. Objetiva melhorar as capacidades motoras finas necessárias a atividades educativas ou no dia-a-dia do aluno com PEA, como o simples escovar os dentes, comer, vestir-se sozinho ou apertar os sapatos. Pode recorrer a uma variedade de abordagens e intervenções ou à combinação dos pontos essenciais de cada modelo de intervenção, objetivando o cumprimento de tarefas funcionais que levem o aluno a melhorar a sua aprendizagem, partindo do pressuposto de que se desenvolver as habilidades motoras poderá vir a modificar gradualmente o desempenho das tarefas e, conseqüentemente, melhorará de forma natural a sua prestação (Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

No entanto, o êxito da intervenção poderá estar condicionado às atividades propostas e à criatividade envolta, onde qualquer melhoria deverá ser entendida como o início de um novo ciclo, com base no reforço pois as anomalias no processamento sensorial são frequentes na idade pré-escolar e consistem no aumento ou diminuição da apreciação da variedade de estímulos sensoriais e na preocupação com as características sensoriais dos objetos (Ozonoff et al., 2003). Assim, as experiências proporcionadas ao aluno na família, escola ou comunidade são um manancial de situações de aprendizagens muito diversas, cabendo ao terapeuta a seleção e intervenção com modelos de integração sensorial, também designados por respostas tácteis defensivas, que visam reduzir a sensibilidade táctil e incluem massagens, fricção suaves das áreas afetadas e vibrações, outras vezes é pela sensibilidade visual (Attwood, 2010).

No contexto em que se movem os alunos com PEA, em especial dentro microcosmos escolar, torna-se fundamental recorrer ao uso de formas alternativas de comunicação, que poderão incentivar o aluno a usar a fala de forma espontânea para se fazer entender (Oliveira, 2005; Oliveira et al., 2007). Uma das estratégias para o desenvolvimento da comunicação passa pelos sistemas aumentativos/alternativos de comunicação que se fundamentam em códigos visuais e mistos ou seja signo/palavra, que é exatamente o que se vai ensinar ao aluno (Hernández et al., 2011; Shane et al., 2011). Estes sistemas servem para potenciar a comunicação e linguagem e ajudam-no a fazer pedidos, transmitindo as suas necessidades e desejos (Lima, 2012).

O PECS – ***Picture Exchange Communication System*** foi desenvolvido por Lori Bondy e Andy Frost na década de 80, nos Estados Unidos, ao sentirem dificuldade no uso de outros programas de comunicação que complementassem ou aumentassem a comunicação da criança com PEA e outras patologias em idade pré-escolar. Funciona como um meio alternativo e aumentativo de comunicação que organiza o contexto social,

recorrendo ao uso de imagens, que são comparadas às palavras, o que é ideal para os alunos com PEA com menores capacidades cognitivas ou dificuldades consideráveis no uso da linguagem expressiva, pois pretende envolvê-las na comunicação e oferecer-lhes oportunidades de se exprimirem, tendo os adultos de lhes explicar como funciona (Wall, 2010; Shane et al., 2011).

Usando o PECS de forma intensiva é possível ajudar à estruturação do ambiente e facilitar a receção de mensagens, desde a troca física à espontaneidade, descrição das figuras, estruturação das sentenças e persistência até responder ao questionado (Ozonoff et al., 2003). Isto vai ao encontro do desejo do aluno pois usa as figuras para representar categorias, nomeadamente brinquedos, roupa, sentimentos, atividades, alimentos e partes do corpo para se habituar a estruturar frases completas e interagir primeiro com o adulto e depois com os pares ao mesmo tempo que permite a avaliação da aprendizagem (Smith, 2008; Cumine et al., 2010; Shane et al., 2011).

O PECS incentiva os alunos, principalmente os não-verbais a iniciarem interações comunicativas dentro de um quadro social bastante pormenorizado e intuitivo, por isso nas aprendizagens iniciais não se deve impedir o aluno de tentativas de comunicação e pode dividir-se em seis momentos (Farrell, 2008; Naoi, 2009):

1. Usar os itens favoritos do aluno de modo a que os troque junto do adulto pelo que deseja;
2. Aumentar a distância entre o aluno e o pretendido para o incitar a movimentar-se para fazer a troca;
3. Selecionar o que pretende de um quadro de possíveis escolhas;
4. Ensinar-se-lhe «eu quero»;
5. Trabalhar-se a questão «o que queres?» para que responda efetivamente;
6. Preparar-se para responder «eu vejo», aumentando progressivamente o grau de dificuldade na questão e na resposta a dar.

Mais do que um método é um verdadeiro programa progressivo de comunicação, que pode ser adaptado ao TEACCH. Estudos recentes comprovam que o uso promove o desenvolvimento da comunicação junto de alunos com PEA, apesar da linguagem verbal não mostrar um aumento significativo (Ozonoff et al., 2003; Smith, 2008)

O *The Makaton Vocabulary Development Project* insere-se nos modelos de comunicação aumentativos e alternativos, e tem vindo a ser desenvolvido desde 1972 por Margaret Walker para atender às necessidades de linguagem de crianças surdas e ouvintes, e depois usado junto de crianças com PEA para o desenvolvimento de linguagem verbal. Os símbolos são usados como uma forma de comunicação gráfica, logo uma sequência de

símbolos pode ser usada para indicar uma sequência de atividades, incluindo o horário. Trabalha a comunicação e a interação de forma estruturada, mas é preciso assegurar que o aluno faça a ligação pretendida entre o objeto, a atividade ou a pessoa e o símbolo (Farrell, 2008). Pressupõe a utilização de gestos, retirados da língua gestual, e de símbolos que acompanham a fala e permitem trabalhar de forma estruturada a área da comunicação e da interação objetivando desenvolver a comunicação funcional e estruturar a linguagem oral, sem pretender substituir a falta de linguagem (Silva et al., 2003; Wall, 2010).

Igualmente associado às PEA em contexto de UEEA surge a hipoterapia que é um método terapêutico que utiliza o cavalo para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, dentro de uma abordagem interdisciplinar que abrange a área da saúde e da educação. Pretende intervir ao nível do alívio da dor e da funcionalidade motora, melhorando a mobilidade, a capacidade respiratória, a circulação, a coordenação muscular e as posturas. O equilíbrio surge de forma natural e permite que o aluno adquira confiança em si próprio e descubra sensações através do contacto físico e tátil com o cavalo, ao mesmo tempo que convive com o terapeuta e conduzirá a uma habituação progressiva, com uma particular atenção ao grau de severidade apresentado e aos movimentos posteriores tridimensionais e repetitivos que vão promover um melhor domínio sobre o corpo. Paralelamente, o aluno aprenderá a dominar o medo desde o simples toque aos exercícios praticados, estimulando e consolidando uma relação de confiança e de autonomia entre o animal e o aluno (Lobo, 2003; Alessandri, Thorp, Mundy, & Tuchman, 2005).

Em síntese, as UEEA podem ser consideradas algo de muito bom e os alunos podem evoluir por causa das pessoas que lá trabalham ou pode ser um armazém onde se colocam os meninos quando as pessoas não se dedicam da mesma forma (Simeonsson & Ferreira, 2010).

Capítulo 5 – Opções Metodológicas

5.1 – Âmbito e Questões de Pesquisa

O término do enquadramento teórico foi o momento em que nos apercebemos das aprendizagens efetuadas à medida que seleccionávamos literatura específica e foi, também, o início de uma nova etapa para o nosso conhecimento, por termos de seleccionar uma opção metodológica adequada a uma realidade tão atual quanto particular, como é caso das UEEA, local onde devem ser operacionalizados procedimentos educativos direccionados à singularidade de cada aluno com PEA, respeitando a sua individualidade, ritmo, interesses e valorizando sempre as suas capacidades e competências, por mais ténues que sejam.

Por conseguinte, foram várias as interrogações, desde a forma de focalizar o tema a investigar, delimitação do problema e concretização do estudo. Tomamos como ponto de partida a afirmação de Mialaret (2001) segundo o qual *“as «situações educativas» são situações humanas e sociais e têm, em comum com todas as outras situações humanas e sociais, a característica de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente «reproduzíveis»”* (p. 49), o que nos levou a desencadear a investigação com o objetivo de obter resposta para as inquietações que foram surgindo de forma natural à medida que aumentávamos o nosso conhecimento sobre as PEA. Ultrapassámos os condicionalismos iniciais e assumimos como opção metodológica uma investigação de cariz quantitativo por considerarmos ser a mais adequada de modo a perseguir o objetivo que nos propusemos e, simultaneamente, encontrarmos resposta à questão de investigação por nós formulada.

As modificações ocorridas nas últimas décadas proporcionaram um novo olhar sobre a EE e as respostas educativas a facultar, onde pais e professores, assistentes operacionais, a escola e o meio são personagens que estruturam e enquadram o aluno em idade escolar (Benavente, 1990), realidade que pode ser facilmente adaptada ao universo das PEA. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem *“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”* (Portugal, 2005, p. 132). A escolarização e o direito à educação por parte de alunos com NEE estão garantidos na Constituição da República Portuguesa e nos diplomas legais publicados na sequência direccionaram-se para uma educação inclusiva, que numa visão holística tem por meta a convivência efetiva e harmoniosa entre todos, assente na cooperação e na diversidade entendida como um benefício ou uma mais-valia social (Serra, 2002). O movimento inclusivo fundamentou-se nos pressupostos que reconhecem e valorizam a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade, valorizando os princípios éticos

e os direitos humanos, de modo a garantir o acesso e a participação de todos independentemente de todas as peculiaridades.

Deste modo, considerou-se ser responsabilidade da sociedade responder às capacidades, mesmos aparentemente insignificantes, que todos parecem ter (Silva, 2011a). Contudo, foi com a publicação do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro e das seguintes lei n.º 21/2008, de 12 de maio e da declaração de retificação n.º 10/2009, de 7 de março que emergiu a figura da UEEA, legalmente materializada como o local onde deve ser desenvolvida a resposta educativa especializada que deverá variar consoante o grau de severidade, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de ensino e a idade de cada aluno enquadrável nas PEA. Desta forma deu-se corpo legal ao atendimento que era prestado há muito tempo nas designadas «salas de recursos TEACCH» que, à época, também foram uma novidade por aplicarem na realidade escolar portuguesa um modelo de educabilidade de alunos com PEA desenvolvido nos Estados Unidos e com provas dadas da sua eficácia em diversos outros países.

Os pais foram alavancados para a escola e deu-se-lhes relevância no processo educativo e formativo dos educandos, afinal é na família que ocorre o primeiro local de socialização. Foram chamados a manifestarem concordância na avaliação especializada e a pronunciarem-se sobre as medidas educativas propostas no âmbito da EE, onde a sua participação é de extrema importância porque, conjuntamente com profissionais diretamente ligados à UEEA, podem ajudar a conceber e concretizar respostas educativas adequadas à particularidade do educando, almejando construir um atendimento educativo alicerçado na experiência partilhada pela articulação dos diversos saberes. Com a introdução da CIF no contexto educativo apostou-se no modelo biopsicossocial e pretendeu-se homogeneizar a linguagem para que haja um só entendimento na avaliação e na resposta, projetando a EE para uma nova dimensão da inclusão, ao precatar o acesso e o sucesso, a autonomia, a estabilidade emocional, o prosseguimento de estudos e uma adequada preparação para a vida profissional numa ótica da igualdade de oportunidades.

Assim, neste contexto de mudança a UEEA deve ser entendida como uma secção da organização escolar dos agrupamentos de escolas que deve aspirar à instrução e à socialização através de um conjunto de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes, precitando um desenvolvimento equilibrado, colmatando os défices pela valorização dos pontos fortes dos alunos com PEA e apostando no combate às «ilhas» de exclusão. Sabendo que em Portugal as práticas inclusivas são, na opinião de Correia e Serrano (2002), objetivos prioritários do sistema educativo, não só do ponto de vista do órgão de gestão mas da generalidade dos professores, afigura-se pertinente o surgimento de

trabalhos de incidência na problemática em questão, suscetíveis de contribuírem para o aperfeiçoamento reflexivo e, eventualmente, para o reforço de atitudes e dinâmicas de implementação de culturas e pedagogias mais inclusivas. Esta realidade associada à nossa experiência no terreno direcionou-nos para o estudo das UEEA.

Por mais dogmáticos ou céticos que sejamos, todos nós, como seres humanos detentores de capacidade para inquirir auto questionamo-nos e tendemos a colocar questões. O caso da criação da UEEA enquanto resposta educativa especializada também levanta questões, pois apresenta-se como um espaço destinado ao ensino estruturado, mas não há em nenhuma alínea do diploma legal referência à obrigatoriedade de um modelo em particular, pelo que tem sido recorrentemente entendidas como uma evolução natural ou legalização normativa das «salas de recursos TEACCH», modalidade difundida nas escolas públicas portuguesas sem suporte legal que lhes desse corpo.

A esta realidade escolar convergiram os pais, o docente titular de turma como coordenador do PEI, o professor de EE enquanto especializado no domínio de intervenção, as assistentes operacionais como recursos humanos que dão continuidade ao trabalho desenvolvido, o terapeuta da fala e o terapeuta ocupacional enquanto técnicos especializados da área da saúde e reabilitação que acorrem à UEEA de modo a darem resposta no âmbito da especialidade mas em regime de protocolo, pois são profissionais que vem à escola por falta destes técnicos no quadro do Ministério da Educação. E nesta conjuntura, optamos por focalizar a nossa atenção no 1.º ciclo do ensino básico por ser o período em que se desenha todo o percurso educativo do aluno, pois é até ao final desse ciclo que, por norma, se deteta, sinaliza e confirma o diagnóstico de PEA, remetendo de imediato para uma resposta educativa especializada a ser dada, em grande percentagem de casos diagnosticados, na UEEA e que deste modo nos levou a formular a nossa questão de partida «quais os fatores envolvidos no desenvolvimento de práticas inclusivas nas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo».

Esta formulação ajudar-nos-á na compreensão do problema e a revisão bibliográfica poderá ser entendida como o interface entre a delimitação desse problema, a formulação de hipóteses e o desenho dos passos da investigação (Almeida & Freire, 2007; Quivy & Campenhoudt, 2008). Na perspetiva de lhe dar resposta, traçamos objetivos, que segundo Bell (1993) permitem investigar a existência de obstáculos e considerar as medidas que podem ser tomadas para eliminar ou minorar o impacto desses mesmos obstáculos. Assim, definimos como o seguinte objetivo geral «analisar as atitudes inclusivas nas UEEA

face às necessidades educativas especiais dos alunos com perturbações do espectro do autismo».

Associado a este objetivo geral, problematizados os seguintes objetivos específicos que podem ser entendidos como “*uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões*” (Tuckman, 2000, p. 5):

1. Investigar as definições que os diferentes agentes atribuem à inclusão, às unidades de ensino estruturado e às perturbações do espectro do autismo.
2. Identificar o papel dos agentes educativos no desenvolvimento da inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo.
3. Identificar as competências atribuídas pelos encarregados de educação às unidades de ensino estruturado.
4. Identificar as relações estabelecidas entre as unidades de ensino estruturado e a comunidade.
5. Analisar o espaço físico e envolvente das unidades de ensino estruturado.

Com o propósito de tentar dar resposta a estes objetivos, formularam-se hipóteses de investigação, enquanto “*enunciado formal de relações previstas entre duas ou mais variáveis*” (Fortin, 2003, p. 102), isto é, como “*a explicação ou solução mais plausível de um problema*” (Almeida & Freire, 2007, p. 43), ou mesmo a proposição que prevê uma relação entre dois termos que levam a uma pressuposição que deve ser clarificada (Quivy & Campenhoudt, 2008) e que vão orientar a nossa investigação empírica, embora não a determine de todo e, por outro lado, evita que façamos uma navegação à deriva. No fundo, são apenas proposições sujeitas à comprovação empírica e à verificação (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Deste modo, delineamos as seguintes hipóteses:

H1 – Os professores de Educação Especial têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de PEA – Perturbações do Espectro do Autismo.

H2 – O professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma.

H3 – Os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma.

5.2 – Considerações sobre a Metodologia Adotada

Formulada a questão de partida e problematizados os objetivos de investigação, após contextualização da realidade com recurso à revisão bibliográfica, selecionamos um vasto manancial de informação de âmbito maioritariamente internacional que permitiu aquilatarmos o nosso estado de conhecimento sobre a realidade das PEA e, numa segunda fase, proporcionou-nos o acesso a várias metodologias e instrumentos passíveis de serem usados numa investigação desta natureza.

De acordo com Albarello et al. (2005) qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objetivos traçados, do tipo de resultados esperados e do tipo de análise que se pretende efetuar. Escolhendo um plano apropriado poderemos obter informações tão minuciosas e complexas quanto o desejarmos, pois o melhor paradigma, seja qualitativo ou quantitativo é aquele que serve para responder à questão de partida (Newman & Benz, 1998).

Madeleine Grawitz (1993) citada por Carmo e Ferreira (1998) definiu os métodos como um conjunto concentrado de operações que se realizam para atingir um ou mais objetivos, podendo ser, igualmente, um corpo de princípios que presidem a uma investigação organizada ou mesmo um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas visando uma determinada finalidade, enquanto as técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, apesar de adaptados ao tipo de problema e fenómeno em causa, dependendo a escolha das técnicas do objetivo que se pretende alcançar. A mesma autora considera que *“a técnica representa a etapa de operações limitadas (...), enquanto que o método é a uma concepção intelectual coordenando um conjunto de operações, em geral várias técnicas”* (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175).

“Se os dados são quantitativos, são utilizadas as estatísticas descritivas, tais como as medidas de tendência central e de dispersão. No caso dos dados nominais, as frequências e a moda servirão para caracterizar a população em estudo; para os dados ordinais, recorrer-se-á às frequências e à amplitude de variação e aos valores da mediana; para os dados métricos, o desvio-padrão, a variância e as médias serão as medidas analíticas privilegiadas” (Fortin, 2003, p. 162)

Assim, optamos por uma estratégia metodológica de cariz descritivo e com enfoque quantitativo. Foi selecionado este *design* por considerarmos ser o mais apropriado para examinar possíveis relações entre as variáveis dependentes e independentes do estudo.

5.3 – Procedimentos Gerais

Problematizados os objetivos de investigação e contextualizada a sua relevância, procedemos à pesquisa de bibliografia com a finalidade de aquilatar do estado de conhecimento sobre a temática, obtendo um vasto manancial de documentação de âmbito internacional e com forte incidência na perspetiva patológica ou nos contextos educativos do norte da Europa, Estados Unidos e Canadá. Não nos foi possível encontrar investigações nacionais anteriores que sustentassem o estudo das UEEA, pelo que tivemos de nos socorrer num plano mais amplo da bibliografia existente sobre a inclusão e examinarmos o atendimento diretamente relacionado com alunos enquadráveis nas PEA.

Em fevereiro de 2011 selecionamos os concelhos a investigar e no caso de apresentarem mais do que um agrupamento de escolas procedemos a uma seleção aleatória de modo a que os concelhos selecionados tivessem um agrupamento com UEEA que desse atendimento a alunos do 1.º ciclo do ensino básico por ser, por norma, o período escolar durante o qual se confirma a existência de PEA, caso ainda não tenha sido diagnosticado.

Entre março e abril fizemos diversas abordagens telefónicas aos órgãos de gestão no sentido de apresentar o estudo que nos propusemos efetuar e solicitar autorização para aí o efetuar, procedendo seguidamente à formalização do pedido, via correio (Apêndice I), aguardando autorização e indicação para nos podermos dirigir às escolas. Após autorização, agendamos com os coordenadores de cada estabelecimento de ensino e os coordenadores da EE uma reunião a fim de solicitamos a sensibilização dos agentes educativos para o estudo e sermos introduzidos na UEEA. Foi um processo moroso, pois o nosso tempo disponível nem sempre coincidiu com o agendamento que era proposto.

Entre abril e julho tivemos oportunidade de fazer o primeiro contacto com cada uma das UEEA que viríamos a estudar. Esse lato período de tempo permitiu-nos criar o inquérito por questionário e efetuar o respetivo pré-teste num outro agrupamento de escolas que não fez parte da amostra, ou seja, fazer um *“ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito”* (Lima, 2000, p. 38).

Entre setembro e novembro de 2011 procedemos à entrega dos questionários a cada um dos envolvidos. A cada docente titular de turma, docente de EE, terapeuta, assistente operacional e pai/encarregado de educação foi dado a conhecer o estudo, foi solicitada a sua livre participação e a quem informamos da confidencialidade e anonimato das respostas, garantido que se destinavam apenas a esta investigação. Também colocamos no questionário uma nota prévia e agradecimento. Após a aplicação dos

questionários iniciamos o processo de tratamento e análise da informação. Este processo decorreu conforme o quadro seguinte.

| Calendarização | | |
|----------------|------------------------|--|
| Ano letivo | Período | Tarefa |
| 2010/2011 | De fevereiro a julho | Seleção da amostra dos concelhos a investigar, contacto e formalização do pedido. |
| | | Primeiro contacto com cada uma das UEEA. |
| | | 1.ª versão do questionário. |
| | | 2.ª versão do questionário e pré-teste. |
| 2011/2012 | De setembro a novembro | Entrega dos questionários aos pais, docentes titulares de turma, professores de EE, assistentes operacionais e terapeutas. |
| | A partir de novembro | Tratamento dos dados. |

Quadro 22 – Calendarização da investigação.

5.4 – Caracterização da Amostra

A amostra foi extraída do conjunto de UEEA existentes no ano letivo de 2010/2011 nos concelhos de Gondomar, Maia, Matosinhos e Vila Nova de Gaia, conforme a rede nacional publicada para esse ano letivo e disponível no sítio da DGDIC (DGIDC, 2009b; 2010b). Os concelhos pertencem à Direção Regional de Educação do Norte, uma das cinco direções regionais de educação que constituem a descentralização do Ministério da Educação, ocupa geograficamente a região mais a norte de Portugal e em termos estatísticos apresenta os números mais elevados do país no que respeita a pessoal docente em exercício, que segundo as NUTS I e II tem 6000 profissionais na educação pré-escolar, 11352 no 1.º ciclo do ensino básico e 1929 na EE (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2012). Se atendermos aos dados disponibilizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE], o número de alunos matriculados no 1.º ciclo também desperta o nosso interesse pela zona norte e por esses concelhos: Gondomar tem cerca de 7000 alunos; Matosinhos cerca de 6200 alunos; Maia cerca de 5500 de alunos; e Vila Nova de Gaia cerca de 13500 alunos (GEPE, 2011). Seleccionamos estes concelhos do Grande Porto devido à elevada densidade populacional e ao número de alunos matriculados e à importância vital que têm para o país, aliado ao facto de não termos encontrado nenhuma investigação que tenha abordado as UEEA nesta zona geográfica, que por este motivo torna o estudo inovador. Para Carmo e Ferreira (1998)

“usualmente considera-se que quanto maior for a amostra mais possibilidades tem de ser representativa das populações” (p. 196).

A amostra extraída é constituída por 4 UEEA, correspondendo a uma por concelho e situadas em escolas do 1.º ciclo do ensino básico que podem, ou não, dar atendimento a alunos no jardim-de-infância. Foi uma seleção feita de forma aleatória simples, ou seja, onde cada elemento teve igual probabilidade de ser selecionado (Carmo & Ferreira, 1998), entenda-se na especificidade cada UEEA, embora *“a expressão «amostra aleatória ou ao acaso» está longe de significar selecção directa, descuidada ou casual”* (Almeida & Freire, 2007, p. 116). De forma a procedermos à delimitação do estudo, excluimos todas as UEEA que respondem a alunos dos restantes ciclos por já estarem diagnosticados e a dar continuidade à resposta educativa selecionada. Das 4 UEEA selecionadas, a amostra extraída é constituída por 75 sujeitos com idades compreendidas entre os 24 e os 54 anos de idade, correspondente a 86 % do universo. A recolha de dados foi feita através de inquérito por questionário. Dos respondentes nenhum apresentou dados omissos no questionário. De seguida procederemos à caracterização da amostra dos 75 inquiridos, que obedecerá a critérios identificativos contemplando nas próximas 7 tabelas uma análise descritiva das variáveis consideradas independentes para uma melhor caracterização da amostra.

| | | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Concelho a que pertence | Maia | 15 | 20,0% |
| | Matosinhos | 23 | 30,7% |
| | Gaia | 18 | 24,0% |
| | Gondomar | 19 | 25,3% |
| Sexo | Masculino | 3 | 4,0% |
| | Feminino | 72 | 96,0% |
| Habilitações Académicas | Até 2º ciclo | 2 | 2,7% |
| | Até 3º ciclo | 7 | 9,3% |
| | Até 12º ano | 22 | 29,3% |
| | Bacharelato | 2 | 2,7% |
| | Licenciatura | 22 | 29,3% |
| | Licenciatura e Especialização | 16 | 21,3% |
| | Mestrado | 4 | 5,3% |
| | Doutoramento | 0 | ,0% |

Tabela 1 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita ao concelho, sexo e habilitações académicas.

De uma análise à tabela 1 impõem-se os seguintes comentários: da amostra final, os setenta e cinco inquiridos estão distribuídos homogeneamente pelos quatro concelhos. Esta população refere-se toda aos inquiridos nos quatro concelhos estudados. Apenas 3 dos inquiridos são do sexo masculino (4%), percebíamos uma enorme *décalage*, porque a grande parte da amostra pertence ao sexo feminino (96%). Deste modo não foi possível fazer análise por falta de representação do sexo masculino nos grupos em análise. Relativamente às habilitações académicas, 31 dos inquiridos (41,3%) tem habilitações literárias até ao 12.º ano de escolaridade, se atendermos a uma divisão por ciclos há 2 inquiridos com escolaridade até ao 2.º ciclo (2,7%), há 7 com escolaridade até ao 3.º ciclo (9,3%), a maior percentagem pertence aos 22 inquiridos que referem ter habilitações até ao 12.º ano de escolaridade (29,3%). A maioria dos inquiridos tem formação superior (44). No cômputo a licenciatura foi assinalada por 22 inquiridos (29,3%) e 16 dos inquiridos (21,3%) referiram ser possuidores de licenciatura e especialização. De assinalar que a percentagem de mestrados é pouco significativa, apenas 4 indivíduos (5,3%) tem grau de mestre.

| n.º dos que responderam | | 75 |
|-------------------------|---------|----|
| Idade | Mínimo | 24 |
| | Máxima | 54 |
| | Média | 40 |
| | Mediana | 39 |
| | Moda | 38 |

Tabela 2 – Caracterização da amostra em função da idade.

De uma análise à tabela 2 podemos referir que, em média, todos os respondentes têm 40 anos de idade. Metade dos inquiridos tem menos de 39 anos e os restantes mais de 39 anos (mediana = 39). A maioria tem 38 anos (moda = 38). A amplitude amostral é igual a 30 anos (máximo – mínimo = 30).

| | | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|------------------------------|-------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | 26 | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | 18 | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | 11 | 14,7% |
| | Terapeuta | 8 | 10,7% |
| | Assistente Operacional | 12 | 16,0% |

Tabela 3 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à função que desempenha.

De uma análise à tabela 3 podemos referir que a amostra não tem uma grande diferença de percentagem nas funções que os inquiridos desempenham. Realça-se que a maioria dos inquiridos são pais/encarregados de educação (34,7%), no entanto, se atendermos aos docentes enquanto grupo profissional tornam-se claramente no seu conjunto a maioria com 29 inquiridos, 18 são docentes titulares de turma (24%) e 11 são professores de EE (14,7%). Os terapeutas são apenas 8 correspondendo a 10,7% dos inquiridos. Analisando este caso em particular, apesar de ser baixa a percentagem está de acordo com o ratio sugerido nas normas emitidas pelo ministério (DGIDC, 2008).

| Docentes titulares de turma/Educação especial | | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|---|--|---------------------|-------------------------|
| Situação profissional | Professor(a) do Quadro de Escola / Quadro de Vinculação de Agrupamento | 18 | 62,1% |
| | Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica | 8 | 27,6% |
| | Professor(a) Contratado(a) | 3 | 10,3% |

Tabela 4 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à situação profissional.

De uma análise à tabela 4 podemos referir que os docentes, sejam professores titulares da turma ou professores de EE são maioritariamente do quadro de escola ou quadro de vinculação de agrupamento de escolas (62,1%), seguidos pelos docentes do quadro de zona pedagógica (27,6%) e apenas 3 docentes inquiridos (10,3%) apresentam vínculo contratual à escola onde exercem funções.

| | | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|---------|---------------------|-------------------------|
| Tempo de Serviço até 31 de agosto de 2012 | [0,5] | 1 | 3,4% |
| | [6,10] | 1 | 3,4% |
| | [11,20] | 22 | 75,9% |
| | [21,30] | 4 | 13,8% |
| | >=31 | 1 | 3,4% |

Tabela 5 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita ao tempo de serviço.

De uma análise à tabela 5 impõem-se os seguintes comentários: a maioria dos docentes (75,9%) sejam titulares de turma ou de EE têm entre 11 a 20 anos de serviço docente. Apenas um docente (3,4%) tem mais de 31 anos de serviço docente, percentagem

essa igual à apresentada por um docente que tem entre 0 a 5 anos de serviço e ambas iguais à dos docentes que tem entre 6 e 10 anos de serviço docente.

| Idade * Tempo de Serviço até 31 de agosto de 2012 | | | | | | |
|---|----------|----------------|---|---------|---------|--------|
| Docentes Titulares de Turma | | | Tempo de Serviço até 31 de agosto de 2012 | | | Total |
| | | | [6,10] | [11,20] | [21,30] | |
| Idade | [31; 35] | dimensão | 0 | 5 | 0 | 5 |
| | | % dentro Idade | ,0% | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 27,8% | ,0% | 27,8% |
| | [36; 40] | dimensão | 1 | 5 | 0 | 6 |
| | | % dentro Idade | 16,7% | 83,3% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | 5,6% | 27,8% | ,0% | 33,3% |
| | [41,45] | dimensão | 0 | 4 | 0 | 4 |
| | | % dentro Idade | ,0% | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 22,2% | ,0% | 22,2% |
| | [46; 50] | dimensão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | | % dentro Idade | ,0% | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 5,6% | 11,1% | 16,7% |
| Total | | dimensão | 1 | 15 | 2 | 18 |
| | | % dentro Idade | 5,6% | 83,3% | 11,1% | 100,0% |
| | | % Total | 5,6% | 83,3% | 11,1% | 100,0% |

Tabela 6 – Caracterização dos docentes titulares de turma pelo cruzamento da idade e do tempo de serviço.

De uma análise à tabela 6 impõem-se os seguintes comentários: todos os professores titulares de turma, ou seja, os 18 apresentados na tabela 3 (24% dos inquiridos) encontram-se maioritariamente entre os 11 a 20 anos de serviço docente (83,3%). Dos docentes com idades compreendidas entre os 36 a 40 anos de idade apenas 1 (16,7%) tem entre 6 a 10 anos de serviço, os restantes (83,3%) têm entre 11 a 20 anos de serviço.

Se tivermos em conta a realidade do país ao nível do ensino regular e dos professores titulares de turma, constatamos que o perfil apresentado sobre estes docentes no que respeita ao ano letivo 2010/2011 se situava em termos de idade maioritariamente entre os 30 a 39 anos de idade correspondendo a 37,7% da totalidade dos docentes do 1.º ciclo do ensino básico (DGEEC, 2012). Este grupo de docência está em conformidade com as médias nacionais.

| Idade * Tempo de Serviço até 31 de agosto de 2012 | | | | | | | |
|---|----------|----------------|---|---------|---------|-------|--------|
| Docentes de Educação Especial | | | Tempo de Serviço até 31 de agosto de 2012 | | | | Total |
| | | | [0,5] | [11,20] | [21,30] | >=31 | |
| Idade | [31; 35] | dimensão | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | | % dentro Idade | ,0% | 100,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 18,2% | ,0% | ,0% | 18,2% |
| | [36; 40] | dimensão | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | | % dentro Idade | 50,0% | 50,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | 9,1% | 9,1% | ,0% | ,0% | 18,2% |
| | [46; 50] | dimensão | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| | | % dentro Idade | ,0% | 75,0% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 27,3% | 9,1% | ,0% | 36,4% |
| | [51; 53] | dimensão | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | | % dentro Idade | ,0% | 33,3% | 33,3% | 33,3% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 9,1% | 9,1% | 9,1% | 27,3% |
| Total | | dimensão | 1 | 7 | 2 | 1 | 11 |
| | | % dentro Idade | 9,1% | 63,6% | 18,2% | 9,1% | 100,0% |
| | | % Total | 9,1% | 63,6% | 18,2% | 9,1% | 100,0% |

Tabela 7 – Caraterização dos docentes de EE pelo cruzamento da idade com o tempo de serviço.

De uma análise à tabela 7 podemos referir que dos 11 docentes de EE apresentados na tabela 3 (14,7%) apresentam maioritariamente entre os 11 a 20 anos de serviço docente e as idades estão compreendidas entre os 46 a 50 anos de idade (27,3%). Apenas um docente (9,1%) tem mais de 31 anos de serviço docente. De notar que este grupo pertence, por inteiro, aos docentes especializados referidos com 21,3% na tabela 1. Não é possível uma comparação com o perfil nacional do docente, por não terem sido considerados os docentes de EE nos dados apresentados pelo Ministério da Educação (DGEEC, 2012).

| Profissão do pai/encarregado de educação | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| Agente de Turismo | 1 | 3,8 |
| Ajudante de cozinha | 1 | 3,8 |
| Caixa hipermercado | 1 | 3,8 |
| Desempregada | 3 | 11,5 |
| Economista | 1 | 3,8 |
| Empregada fabril | 1 | 3,8 |

| | | |
|------------------------------------|----|-------|
| Empresária | 2 | 7,7 |
| Engenheiro civil | 1 | 3,8 |
| Esteticista | 1 | 3,8 |
| Fisioterapeuta | 1 | 3,8 |
| Hipermercado | 3 | 11,5 |
| Empregada em loja de roupa | 1 | 3,8 |
| Médica anestesiologista | 1 | 3,8 |
| Operadora de hipermercado | 1 | 3,8 |
| Pasteleira | 1 | 3,8 |
| Professora | 1 | 3,8 |
| Secretária | 2 | 7,6 |
| Técnica Superior da Função Pública | 1 | 3,8 |
| Técnico de turismo | 1 | 3,8 |
| Vendedora | 1 | 3,8 |
| Total | 26 | 100,0 |

Tabela 8 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à profissão dos pais/encarregados de educação.

De uma análise à tabela 8 podemos referir que o leque de profissões dos pais/encarregados de educação são bastante variadas, destacando-se com as mesmas percentagens (11,5%) três pais/encarregados de educação que estavam desempregados e outros três pais/encarregados de educação que trabalhavam num hipermercado.

5.5 – Caraterização das UEEA

Com base nos objetivos do presente estudo e de modo a melhor podermos caraterizar cada uma das UEEA selecionadas na amostra, procedemos a uma análise documental. Socorremo-nos da afirmação de Bell (1993) segundo a qual a análise documental pode ser usada de acordo com duas perspetivas: servir de complemento à informação obtida mediante o recurso a outras técnicas, esperando encontrar-se nos documentos analisados informações úteis e relevantes para o objeto do estudo; e ser o método de pesquisa principal, ou mesmo único de um projeto, implicando que os documentos sejam o alvo de estudo. Seguimos a primeira das perspetivas, servir de complemento. Analisámos as medidas constantes dos PEI que nos serviram de complemento à informação e permitiram caraterizar o grupo de alunos que frequenta cada

UEEA nesses concelhos. Afinal, as escolas à semelhança de outras organizações, têm a reputação de produzir uma profusão de documentos escritos (Tuckman, 2000).

5.5.1 – Caracterização de UEEA de Gondomar

A UEEA existente na EB 1/JI da Boucinha pertence ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, situado concelho de Gondomar. Sofreu obras de reabilitação no ano letivo de 2010/2011. Situa-se no rés-do-chão, possui um pátio interior não coberto onde é possível ter atividades lúdicas sempre que o tempo o permite. As áreas específicas do TEACCH estão construídas de acordo com as diretrizes, com recurso aos equipamentos heterogéneos existentes. Uma divisão funciona como área de acolhimento ou transição, onde os alunos tem possibilidade de deixar os pertences pessoais num lugar específico. Há uma sala onde os alunos podem descomprimir de situações de ansiedade, e uma outra sala de dimensões consideráveis onde se situam as áreas de aprender, trabalhar em grupo e os gabinetes individuais. As obras reabilitaram as instalações sanitárias próprias da UEEA adaptando-as com chuveiro para as necessidades de higiene dos utilizadores. Em todas as áreas há pictogramas identificativos da atividade que aí se processa.

A UEEA apresenta um ambiente acolhedor e os acessos são controlados, porém, estar no rés-do-chão acaba por sofrer com os estímulos exteriores. O espaço permite que o adulto esteja atento ao aluno de modo a facilitar o desenvolvimento de diversas interações e atividades. A quantidade de estímulos sensoriais existentes na sala não perturba os alunos e adequa-se às suas necessidades. O nível de iluminação existente é adequado em termos de claridade, não há incidência direta do sol sem proteção e não há reflexos nos materiais. O mobiliário existente é heterogéneo mas adequado à idade dos alunos, permite uma boa postura quando sentados e permite que explorem diversos materiais. A organização permite que o aluno se movimente, oriente sem barreiras e entenda os limites de cada área. O quadro seguinte apresenta os dados respeitantes aos alunos no que respeita ao sexo, idade, diagnóstico, medidas educativas, apoios e serviços.

| Sexo | | Idade | | Diagnóstico | Medidas educativas do decreto-lei n.º 3/2008 | | Apoio pedagógico personalizado em sala de aula regular com o professor de EE | Presença em sala de aula com assistente operacional | Terapias | | Psicologia |
|------|---|-------|---------|---|--|--|--|---|-----------------|---------------------|------------|
| | | | | | | | | | Terapia da Fala | Terapia Ocupacional | |
| M | 7 | 3 | 7 anos | Perturbação Autística ou Autismo Clássico | 4 CEI | 17.º 17.º alínea d) 21.º 22.º | 2h30m a 3h | 2h30m | 45 m | 45 m | 1h |
| | | 1 | 8 anos | | | | | | | | |
| | | 1 | 9 anos | | | | | | | | |
| | | 2 | 10 anos | | | | | | | | |
| | | | | | 3 PEI | 17.º 17.º alínea d) 18.º 19.º 20.º | | | | | |

Quadro 23 – Caraterização dos alunos da UEEA de Gondomar.

Os alunos frequentam turma reduzida ao abrigo do despacho n.º 13170/2009 de 4 de junho. A estruturação do tempo e do espaço está adequada segundo as diretrizes do TEACCH e a adaptação à realidade física da UEEA, de forma a promover as rotinas diárias e o ensino estruturado. Os processos estão em local próprio e acessível. Dos PEI constam as áreas curriculares que requerem aprendizagem e aplicação de conhecimentos nas áreas académicas com incidência na concretização do ler, escrever e contar funcional, e nas áreas funcionais dos autocuidados, das tarefas e exigências gerais, das interações e dos relacionamentos interpessoais.

Em termos de recursos humanos, a UEEA tem afetas 2 professoras de EE e 3 assistentes operacionais. As professoras de EE acompanham os alunos à sala de aula onde estes têm apoio pedagógico personalizado por períodos de tempo variáveis. As assistentes operacionais também acompanham os alunos na sala de aula e auxiliam em questões de orientação e organização, higiene e alimentação. Uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional deslocam-se à UEEA por protocolo estabelecido com a APPDA-Norte.

5.5.2 – Caraterização de UEEA de Maia

A UEEA existente na EB 1/JI da Maia pertence ao Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia, situado no concelho da Maia. Localiza-se no 1.º andar de um edifício escolar de arquitetura contemporânea conforme foi opção de construção do Ministério da Educação. A UEEA localiza-se junto a um patamar, corredor e junto a um lanço de escadas com proteção em vidro. É uma sala única com duas grandes janelas panorâmicas, de onde é possível avistar os aviões que chegam ao aeroporto internacional.

As áreas específicas do TEACCH estão construídas segundo as diretrizes e com equipamentos existentes, um pouco heterogéneos, nomeadamente divisórias para os gabinetes, para a área do aprender, trabalhar e lazer. Não tem instalações sanitárias próprias. Os alunos usam as que se encontram fora da UEEA, que não estão adaptadas às suas necessidades, nem permitem a privacidade pois são de uso comum aos outros alunos. A UEEA está pintada de branco, em todas as áreas físicas há pictogramas identificativos da atividade que aí se processa.

O ambiente é acolhedor e os acessos são controlados pois as escadas apresentam-se perigosas, isto é, funcionam como uma barreira que poderá levar a acidentes em contexto escolar. O espaço permite que o adulto esteja atento a cada aluno facilitando-lhe o desenvolvimento de diversas atividades. A quantidade de estímulos sensoriais existentes não perturba os alunos e adequa-se às necessidades. O nível de iluminação existente é adequado em termos de claridade, apesar de alguma incidência direta do sol e não há reflexos nos materiais. O mobiliário existente é adequado à idade dos alunos, permite uma boa postura quando sentados e permite que explorem diversos materiais. A organização permite que o aluno se movimente, oriente sem barreiras e entenda os limites de cada área. Há um espaço específico para colocar os pertences pessoais. O quadro seguinte apresenta os dados respeitantes aos alunos no que respeita ao sexo, idade, diagnóstico, medidas educativas, apoios e serviços.

| Sexo | | Idade | | Diagnóstico | Medidas educativas do decreto-lei n.º 3/2008 | | Apoio pedagógico personalizado em sala de aula regular com o professor de EE | Presença em sala de aula com assistente operacional | Terapias | | Psicologia |
|------|---|-------|---------|--|--|--|--|---|-----------------|---------------------|------------|
| | | | | | | | | | Terapia da Fala | Terapia Ocupacional | |
| M | 5 | 3 | 8 anos | Perturbação Autística ou Autismo Clássico | 1 CEI | 17.º 17.º alínea d) 21.º 22.º | 2h30m a 5h | 2h30m | 1h | 45m | 1h |
| | | 1 | 9 anos | | | | | | | | |
| | | 1 | 10 anos | | | | | | | | |
| F | 1 | 1 | 10 anos | PGD sem Outra Especificação do Espectro do Autismo | 1 CEI | 17.º 17.º alínea d) 21.º 22.º | 2h30m a 5h | 2h30m | 1h | 45m | 1h |

Quadro 24 – Caracterização dos alunos da UEEA da Maia.

Os alunos frequentam uma turma reduzida ao abrigo do despacho n.º 13170/2009 de 4 de junho. A estruturação do tempo e do espaço está adequada aos alunos de acordo com as diretrizes do TEACCH e a adaptação à realidade física da UEEA, de forma a

promover as rotinas diárias e o ensino estruturado. Os processos estão em local próprio e acessível. Dos PEI constam as áreas curriculares que requerem aprendizagem e aplicação de conhecimentos nas áreas académicas com incidência na concretização do ler, escrever e contar funcional, e nas áreas funcionais dos autocuidados, das tarefas e exigências gerais, das interações e dos relacionamentos interpessoais.

Em termos de recursos humanos, a UEEA tem afetas 3 professoras de EE e 3 assistentes operacionais. As professoras de EE acompanham os alunos à sala de aula onde tem apoio pedagógico personalizado por períodos de tempo variáveis. As assistentes operacionais também acompanham os alunos na sala de aula e auxiliam em questões de higiene, orientação, organização e alimentação. Uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional deslocam-se à UEEA por protocolo estabelecido com a APPDA-Norte.

5.5.3 – Caraterização de UEEA de Matosinhos

A UEEA existente na EB 1/JI da Viscondessa pertence ao Agrupamento de Escolas Leça da Palmeira, situado no concelho de Matosinhos. Localiza-se no rés-do-chão de um edifício escolar recente. A UEEA é formada por duas salas contíguas com entradas separadas e a ligação faz-se pelo corredor comum. As áreas específicas do TEACCH estão construídas nas duas salas segundo as diretrizes do modelo com equipamento heterogéneo. Na primeira sala as áreas de transição, lazer e zona destinada a tomar refeições, na segunda estão construídos os gabinetes com recurso aos materiais existentes e as áreas de trabalhar, trabalhar em grupo, lazer e computador. Não tem instalações sanitárias próprias e as que servem a UEEA encontram-se fora do espaço e não estão adaptadas às necessidades destes alunos, nem permitem a privacidade pois são de uso comum aos outros alunos. As salas estão pintadas de amarelo coordenado com castanho o que torna o ambiente muito acolhedor e têm o acesso controlado. Em todas as áreas físicas há pictogramas identificativos das atividades que aí se processam.

O espaço permite que o adulto esteja atento ao aluno de modo a facilitar o desenvolvimento de diversas interações e atividades. A quantidade de estímulos sensoriais existentes não perturba os alunos e adequa-se às suas necessidades. O nível de iluminação existente é adequado em termos de claridade, não há incidência direta do sol sem proteção e não há reflexos nos materiais. O mobiliário existente está adequado à idade dos alunos, permite uma boa postura quando sentados e permite que explorem diversos materiais. A organização permite que o aluno se movimente, oriente sem barreiras e entenda os limites de cada área. Há um espaço específico para colocar os pertences pessoais. O quadro

seguinte apresenta os dados respeitantes aos alunos no que respeita ao sexo, idade, diagnóstico, medidas educativas, apoios e serviços.

| Sexo | | Idade | | Diagnóstico | | Medidas educativas do decreto-lei n.º 3/2008 | | Apoio pedagógico personalizado em sala de aula regular com o professor de EE | Presença em sala de aula com assistente operacional | Terapias | | Psicologia |
|------|---|-------|---------|---|---|--|--|--|---|-----------------|---------------------|--------------|
| | | | | | | | | | | Terapia da Fala | Terapia Ocupacional | |
| M | 7 | 4 | 8 anos | 6 | Perturbação Autística ou Autismo Clássico | CEI | 17.º 17.º alínea d) 21.º 22.º | 3h a 5h | 3h a 5h | 45 m a 1h | 45 m a 1h | 45m a 1h 30m |
| | | 2 | 9 anos | | | | | | | | | |
| | | 1 | 10 anos | 1 | Perturbação de Asperger | PEI | 17.º 17.º alínea d) 18.º 19.º | 3h | --- | --- | 1h | 1h |
| F | 3 | 1 | 7 anos | Perturbação Autística ou Autismo clássico | CEI | 17.º 17.º alínea d) 21.º 22.º | 3h a 5h | 3h a 8h | 45m a 1h | 45m a 1h | 45m a 1h30 m | |
| | | 2 | 8 anos | | | | | | | | | |

Quadro 25 – Caracterização dos alunos da UEEA de Matosinhos.

Os alunos frequentam uma turma reduzida ao abrigo do despacho n.º 13170/2009 de 4 de junho. A estruturação do tempo e do espaço está adequada aos alunos de acordo com as diretrizes do TEACCH e a adaptação à realidade física da UEEA, de forma a promover as rotinas diárias e o ensino estruturado. Os processos estão em local próprio e acessível. Dos PEI constam as áreas curriculares que requerem aprendizagem e aplicação de conhecimentos nas áreas académicas com incidência na concretização do ler, escrever e contar funcional, e nas áreas funcionais dos autocuidados, das tarefas e exigências gerais, das interações e dos relacionamentos interpessoais.

Em termos de recursos humanos, a UEEA tem afetas 4 professoras de EE e 4 assistentes operacionais. As professoras de EE acompanham os alunos à sala de aula onde facultam apoio pedagógico personalizado por períodos de tempo variáveis. As assistentes operacionais também acompanham os alunos à sala de aula e auxiliam em questões de higiene, orientação, organização e alimentação. Uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional deslocam-se à UEEA por protocolo estabelecido com a APPDA-Norte.

5.5.4 – Caraterização de UEEA de Vila Nova de Gaia

A UEEA existente na EB 1/JI de Lagos pertence ao Agrupamento de Escolas de Valadares, situado no concelho de Vila Nova de Gaia. Localiza-se no edifício da antiga escola primária e divide a sala destinada às refeições com a unidade especializada de multideficiência que funciona nas salas ao lado, mas com entrada por uma porta própria no extremo oposto do edifício. Este edifício está separado dos outros edifícios da escola. As áreas específicas do TEACCH estão construídas com recurso aos equipamentos existentes, bastante heterogéneos, nomeadamente divisórias para os gabinetes, para a área do aprender, trabalhar e lazer naquela que foi a antiga sala de aula do edifício. As instalações sanitárias foram reabilitadas para as necessidades dos alunos, contam com chuveiro e dão a privacidade de que necessitam. A portaria da escola funciona como área de acolhimento ou transição. Está pintada de branco e tem uma sala de *snoezelen* para relaxamento. Em todas as áreas físicas há pictogramas identificativos da atividade que aí se processa.

O espaço da UEEA permite que o adulto esteja atento ao aluno de modo a facilitar o desenvolvimento de diversas interações e atividades, contudo a arquitetura antiga acaba por ser um entrave. A quantidade de estímulos sensoriais existentes não perturba os alunos e adequa-se às necessidades. O nível de iluminação existente precisa de ser melhorado em termos de claridade, não há incidência direta do sol e não há reflexos nos materiais. O mobiliário existente é adequado à idade dos alunos, permite uma boa postura quando sentados e permite que explorem diversos materiais. A organização permite que o aluno se movimente, oriente sem barreiras e entenda os limites de cada área. Há um espaço específico para colocar os pertences pessoais. O quadro seguinte apresenta os dados respeitantes aos alunos no que respeita ao sexo, idade, diagnóstico, medidas educativas, apoios e serviços.

| Sexo | | Idade | | Diagnóstico | | Medidas educativas do decreto-lei n.º 3/2008 | | Apoio pedagógico personalizado em sala de aula regular com o professor de EE | Presença em sala de aula com assistente operacional | Terapias | | Psicologia | |
|------|---|-------|---------|---|---|--|--|--|---|-----------------|---------------------|------------|--|
| | | | | | | | | | | Terapia da Fala | Terapia Ocupacional | | |
| M | 7 | 2 | 7 anos | 6 | Perturbação Autística ou Autismo Clássico | 4 CEI | 17.º 17.º alínea d) 19.º 21.º | 2h a 6h | 30m a 2h | 45m | 45m | 1h | |
| | | 3 | 8 anos | | | | | | | | | | |
| | | 1 | 10 anos | 1 | Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação | PEI | | | | | | | 17.º 17.º alínea d) 18.º 19.º 20.º |
| | | 2 | 12 anos | | | | | | | | | | |
| F | 1 | 1 | 7 anos | Perturbação Autística ou Autismo Clássico | | PEI | 17.º 17.º alínea d) 18.º 19.º 20.º | 3h | 2h | 45m | 45m | 1h | |

Quadro 26 – Caracterização dos alunos da UEEA de Vila Nova de Gaia.

Os alunos frequentam uma turma reduzida ao abrigo do despacho n.º 13170/2009 de 4 de junho. A estruturação do tempo e do espaço está adequada aos alunos de acordo com as diretrizes do TEACCH e a adaptação à realidade física da UEEA, de forma a promover as rotinas diárias e o ensino estruturado. Os processos estão em local próprio e acessível. Dos PEI constam as áreas curriculares que requerem aprendizagem e aplicação de conhecimentos nas áreas académicas com incidência na concretização do ler, escrever e contar funcional, e nas áreas funcionais dos autocuidados, das tarefas e exigências gerais, das interações e dos relacionamentos interpessoais.

Em termos de recursos humanos, a UEEA tem afetadas 2 professoras de EE e 2 assistentes operacionais. A professora de EE acompanha os alunos à sala de aula onde faculta apoio pedagógico personalizado por períodos de tempo variáveis. As assistentes operacionais também acompanham os alunos na sala de aula e auxiliam em questões de orientação, organização, higiene e alimentação. Uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional deslocam-se à UEEA por protocolo estabelecido com a APPDA-Norte.

5.6 – Instrumento de Pesquisa

No que respeita a um instrumento de recolha de dados, optámos pelo inquérito por questionário por ser um instrumento rigorosamente estandardizado e, em essência, ter implícito questionar, ou seja, questionar um determinado número de indivíduos tendo em vista a generalização e a possibilidade de retirar deles conclusões acerca do que dizem. Recorre-se ao questionário sempre que se pretende a comparabilidade de respostas de todos os indivíduos, pelo que é necessário que cada questão seja colocada da mesma forma, sem qualquer adaptação ou explicação suplementar. Com recurso a este instrumento pretendemos obter um conjunto de discursos individuais, passíveis de serem interpretados, que permitam dar resposta ao problema, pelo que a sua construção, formulação das questões e ordenação se revestiu de particular importância, pois qualquer erro, inépcia ou ambiguidade repercutir-se-ão na totalidade de operações ulteriores até ao momento das conclusões (Ghiglione & Matalon, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2008).

“O inquérito tem a vantagem de permitir a colheita de dados junto de um grande número de sujeitos ou junto de grupos restritos, tendo em atenção o carácter representativo da população estudada. Por outro lado, o inquérito não fornece explicações, nem permite evidenciar as causas, mostrar que uma situação ou intervenção é melhor do que a outra” (Fortin, 2003, p. 168).

Pereira (2002) a propósito do questionário refere como vantagem o permitir recolher uma quantidade considerável de informação acerca da conjuntura existente num determinado momento e é de particular importância quando a população se encontra geograficamente muito dispersa e pouco acessível ao investigador. Na sua concepção atendemos à adequabilidade das questões, à clareza, à ordenação, à divisão, à coerência e à variabilidade na forma das questões, pelo que houve necessidade de uma validação empírica do mesmo através de um conjunto de sujeitos que constituam parte da população intencional do teste, mas que não irão participar da amostra, ou seja, aquilo que nós designamos por experiência piloto. Contudo, *“os dados reflectem o que os sujeitos pensam, mas estes podem ser influenciados, tanto pela auto-consciência como pelo desejo de criarem uma impressão favorável”* (Tuckman, 2000, p. 358). Como instrumento de medida, traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis e ajuda a organizar, normalizar e controlar os dados de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 2003). Tem por base uma sequência de questões escritas dirigidas a um conjunto de indivíduos e é usado frequentemente no campo da educação dado o seu valor inegável na recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 2008).

5.6.1 – Elaboração e Aplicação do Inquérito por Questionário

Dada a particularidade em estudo, optamos por construir um Questionário *ab initio* por não termos encontrado nenhum que se adequasse ao pretendido, embora conscientes da complexidade de tal procedimento, das dificuldades e limitações que encontraríamos.

Elaboramos questões fechadas e uma só questão aberta. Por um lado as questões fechadas apresentam como desvantagem a parca riqueza das respostas que podem conduzir a conclusões demasiado simples, mas por outro são vantajosas por facilitarem a aplicação de análises estatísticas, analisando os dados de maneira sofisticada e tornando-se muito útil quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis e pretende obter informação quantitativa sobre elas (Hil & Hill, 2005).

“As questões devem ser compreensíveis para todos os sujeitos, independentemente da capacidade de leitura de cada um, isto é, claras e não enviesadas” (Fortin, 2003, p. 251).

Elaboramos um primeiro questionário composto por três grupos, compreendendo 28 questões e 81 itens. O primeiro grupo é formado por 6 questões referentes a dados de identificação (sexo, idade) e profissionais (habilitações académicas, função que desempenha, o que remetia de imediato para o segundo grupo caso não fosse docente, e situação profissional e tempo de serviço). O segundo grupo é formado por 16 questões fechadas. As questões 1, 2, 4, 5, 10, 14, 15 e 16 têm possibilidade de resposta por escolha múltipla, a questão 3 é dicotómica (sim/não) e direciona para uma escolha múltipla e a questão 8 é apenas dicotómica. A questão 6 apresenta 8 itens, a questão 7 apresenta 5 itens, a questão 9 apresenta 1 item, a questão 10 apresenta 5 itens, a questão 11 apresenta 6 itens, a questão 12 apresenta 4 itens e a questão 13 apresenta 1 item. Estas questões apresentam um formato tipo Likert com cinco níveis de ponderação de 1 «nada importante», 2 «pouco importante», 3 «importante», 4 «bastante importante» e 5 «muito importante». O terceiro grupo é formado por 5 questões de um item com formato tipo Likert, com os níveis de ponderação anteriormente referidos e por 1 questão aberta com possibilidade de responder em 3 palavras-chave. Estes itens foram formulados de acordo com os critérios habitualmente estabelecidos, uso de linguagem clara e frases simples.

Num primeiro momento, aplicamos uma versão experimental do questionário, no ano letivo 2010/2011, a pais, docentes titulares de turma, professores de EE, assistentes operacionais e terapeutas diretamente relacionados com uma UEEA. Tivemos por objetivo aferir a fiabilidade do questionário. Solicitamos-lhes que nos descrevessem por escrito as dúvidas encontradas nas questões de modo a podermos testar o grau de inteligibilidade dos itens, a estrutura e a dimensão do questionário para que *a posteriori* pudéssemos melhorá-

lo. Depois analisamos os comentários dos inquiridos e procedemos a alterações, reduzindo e clarificando a enunciação das questões e dos itens por questão. A administração do pré-teste ajuda a evitar erros de vocabulário e formulação, ajuda a colocar a ordem nas questões e deteta dificuldades em termos de incompreensões e equívocos (Ghiglione & Matalon, 2005). Na versão final do questionário mantivemos a estrutura inicial, um instrumento único composto por três grupos distintos, o primeiro grupo respeitante a dados biográficos e profissionais, o segundo grupo respeitante às PEA e o terceiro grupo respeitante ao espaço da UEEA (Apêndice II).

A aplicação do questionário foi feita por administração direta, os sujeitos escreveram eles próprios as respostas no questionário, não sendo necessário prestar qualquer esclarecimento adicional sobre o conteúdo de alguma questão. No entanto, houve casos em que não foi possível estar presente, por impossibilidade logística ou porque o próprio coordenador demonstrou disponibilidade e vontade de ser ele próprio a fazer esse trabalho, tendo havido uma negociação no sentido de ser aplicado de acordo com aquilo que tínhamos definido. Houve casos em que os atores pediram para levar para casa e entregar no dia seguinte porque estavam disponíveis para responder mas constrangimentos de vida pessoal comprometia a aplicação. De realçar a disponibilidade manifestada em colaborar pela maioria dos participantes.

5.6.2 – Procedimentos de Análise Estatística

Para o tratamento estatístico dos questionários, foi feita uma análise quantitativa utilizando o software SPSS – *Statistical Package for the Social Science* versão 19.0 com recurso a bibliografia específica (Pereira, 2008; Maroco, 2010; Moreira, Macedo, Costa & Moutinho, 2011).

A amostra extraída é constituída por 75 sujeitos com idades compreendidas entre os 24 e os 54 anos de idade, correspondente a 86 % da população. Numa 1.^a parte do trabalho tivemos em conta uma análise univariada dos dados, pois apenas se analisou uma variável de forma independente das outras. As técnicas de estatística descritiva utilizadas para esta 1.^a parte foram:

1. Determinação das principais medidas de localização centrais (Média: é um valor central em relação aos dados que constituem a amostra; Mediana: é um valor em que cerca de metade dos dados são maiores do que ela e os restantes são menores; Moda: é um valor ou valores nos quais a concentração dos dados amostrais é máxima);

2. Determinação de algumas medidas de dispersão (Máximo: é o maior valor de um conjunto de dados; Mínimo: é o menor valor de um conjunto de dados);
3. Representação das frequências absolutas (representa o número de ocorrências de um valor ou categoria na amostra) e das frequências relativas (é o quociente entre a frequência absoluta do valor da variável e o número total de observações).

A seleção deste tipo de análise teve a ver com o facto das variáveis nesta investigação serem quantitativas (são aquelas variáveis a que é possível atribuir uma medida e apresentam-se com diferentes intensidades ou valores) e também qualitativas do tipo «nominal» (são dados classificados por categorias não ordenadas) e de tipo «ordinal» (são categorias ordenadas).

Na segunda parte procedemos ao cruzamento das variáveis, já que uma tabela de frequências é insuficiente para visualizar, por exemplo, o grau de importância de uma variável por cada categoria da função que desempenha, nomeadamente sexo e habilitações académicas. Após o cruzamento de variáveis averiguamos se existe uma relação com significância estatística entre as duas variáveis cruzadas, através da aplicação do teste do Qui-quadrado de independência, teste muito utilizado para relacionar variáveis nominais ou ordinais e cujas hipóteses estatísticas associadas foram:

H0: As duas variáveis são independentes.

H1: As duas variáveis não são independentes.

Se o valor de prova p for inferior a 5% rejeita-se a hipótese nula H0. Isto significa que, se a hipótese nula for verdadeira, é esperado encontrar-se um valor do coeficiente do qui-quadrado ou superior menos de cinco vezes em cada cem, o que permite rejeitar a hipótese nula que afirma que as variáveis são independentes.

Para testar a média do grau de importância de alguns dos fatores em estudo optámos por calcular duas novas variáveis:

- Grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA = $(VI - \text{Motivação da Comunidade Escolar} + VI - \text{Estrutura Física da Escola} + VI - \text{Aceitação da Diferença} + VI - \text{Acompanhamento Parental} + VI - \text{Estímulo dos Agentes Educativos} + VI - \text{Modelos Socioculturais} + VI - \text{Permanência e Convivência com os Outros Alunos} + VI - \text{Processo de Inclusão}) / 8$.
- Grau de importância nas alternativas/soluções (fundamentais) descritas para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA = $(VII - \text{Motivação dos$

Docentes + VII – Incentivas e Motivar os Pais/Encarregados de Educação de alunos com e sem PEA + VII – Presença Mais Ativa dos Alunos com PEA Dentro da Sala de Aula Regular + VII Atividades de Carater Lúdico e Recreativo entre Alunos da UEEA e os Pares + VII – Incentivar a Intervenção dos Pares na UEEA) / 5.

As duas variáveis têm um intervalo de variação entre um e cinco, onde qualquer estatística determinada com valor inferior a três tem um cariz negativo (é «pouco importante» até «nada importante») e com valor igual ou superior a três tem um cariz positivo (é «importante», «bastante importante» e «muito importante»).

Assim, fizemos a exploração das novas variáveis, resumindo as principais estatísticas univariadas:

1. Determinação de algumas medidas de localização centrais: a Média é o valor central em relação aos dados que constituem a amostra. A Mediana é um valor em que cerca de metade dos dados são maiores do que ela e os restantes são menores.
2. Determinação de algumas medidas de dispersão: o Desvio-Padrão é a raiz quadrada da variância, sendo esta o desvio em torno da média de um conjunto de dados. A Amplitude da Amostra é a diferença entre o maior valor observado na amostra e o menor valor observado.
3. Coeficiente de assimetria: o coeficiente de Skewness é o coeficiente que serve para analisar a assimetria da amostra, quanto mais próximo for de zero, maior será a aproximação da amostra a uma distribuição simétrica.
4. Determinação de uma estimação intervalar para a média populacional: o Intervalo de Confiança é a 95% para a média, ou seja, indica uma estimação intervalar para a média da população com uma probabilidade de 95%.

Após ter analisado descritivamente as duas novas variáveis, aplicamos um teste de comparação das médias das duas novas variáveis relativamente aos dois grupos em análise. Para tal escolhemos um teste paramétrico de comparação de duas médias «teste t» para duas amostras simples independentes. Tivemos em atenção os requisitos de uma estatística paramétrica (testar um parâmetro – média, proporção, variância,...), conforme os seguintes requisitos: O primeiro requisito para utilizar a estatística paramétrica exige que seja possível realizar operações numéricas sobre os dados experimentais. O segundo requisito obriga a que os resultados se distribuam normalmente. Este requisito verifica-se através do teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors (os respetivos quadros de *outputs* estão explicados no Apêndice III). No entanto, como os testes paramétricos são

bastante robustos podem ser utilizados mesmo quando este pressuposto é violado. O terceiro requisito designa-se por homogeneidade de variâncias, isto significa que a variabilidade dos resultados em cada situação deve ser sensivelmente a mesma. Para verificar este requisito utilizamos o teste de Levene (os quadros de outputs deste teste estão explicados no Apêndice III). No entanto este requisito perde a relevância se o número de sujeitos for o mesmo em cada situação experimental.

O «Teste t» para duas amostras independentes compara as médias de uma variável para dois grupos de casos independentes, ou seja, grupos entre os quais não há relação no que toca a pessoas ou objetos. Pode ser utilizado quando o número de casos é bastante pequeno. O resultado do «teste t» considera duas hipóteses: uma assume que as variâncias nas duas populações são iguais e a outra assume que são diferentes. Para testar a hipótese nula de que as duas populações têm a mesma variância, utiliza-se o teste de Levene:

H0: Variância do 1.º grupo = Variância do 2.º grupo.

H1: Variância do 1.º grupo \neq Variância do 2.º grupo.

Se o nível de significância observado para o teste de Levene for pequeno, inferior a 0,05 rejeita-se a hipótese nula de igualdade de variâncias.

As hipóteses estatísticas associadas ao «teste t» para duas amostras independentes:

H0: Média do 1.º grupo = Média do 2.º grupo.

H1: Média do 1.º grupo \neq Média do 2.º grupo.

Se o nível de significância observado for pequeno, inferior a 0,05, então rejeita-se a hipótese nula de igualdade de médias. Existe significância estatística para afirmar que a média do 1.º grupo é significativamente diferente da média do 2.º grupo.

Capítulo 6 – Apresentação e Análise dos Dados

6.1 – Apresentação e Análise dos Dados

Foram recolhidos 75 questionários dos 87 previstos. São esses 75 que constituem a nossa amostra, recolhida numa população com idade compreendida entre os 24 e os 54 anos de idade, cuja média é 40 anos (tabela 2). São maioritariamente do sexo feminino e a maioria dos inquiridos tem formação superior (tabela 1). Os pais/encarregados de educação são o grupo mais representativo dos inquiridos, mas se comparados com os profissionais da escola e as terapeutas estão em clara desvantagem (tabela 3). No que respeita aos docentes, são maioritariamente do quadro de escola ou quadro de agrupamento (tabela 4) e tem entre 11 a 20 anos de tempo de serviço (tabela 6) o que nos leva a inferir que são experientes em diversas situações de ensino-aprendizagem. As professoras de EE situam-se nesse mesmo grupo etário (tabela 7), mas em relação às professoras titulares de turma apresentam a especialização no domínio cognitivo motor, requerida para lecionarem ao grupo 910, como uma mais-valia profissional. Os pais apresentam uma vasta abrangência profissional. De seguida apresentamos as tabelas 9 à 27, referentes à análise descritiva das variáveis consideradas dependentes.

| Como define as PEA? | Frequências absolutas | Frequências relativas (%) |
|--|-----------------------|---------------------------|
| Situação de deficiência mental que condiciona o comportamento do aluno na escola. | 1 | 1,3% |
| Situação devida a ter pais frios e distantes que levam o aluno a refugiar-se num mundo que criou para si. | 0 | 0% |
| Incapacidades várias que se refletem no contexto escolar. | 35 | 46,7% |
| Funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas. | 59 | 78,5% |
| Situação de défice de atenção acompanhada por momentos de autoagressão | 5 | 6,7% |

Tabela 9 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à definição de PEA.

De uma análise à tabela 9 impõem-se os seguintes comentários: considerando que o «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» é a definição mais correta para as PEA, conforme é referido pela bibliografia específica, pode-se verificar que 78,5% dos inquiridos assinalaram corretamente essa definição de PEA, seguida de «incapacidades várias que se refletem no contexto escolar» respondida por 46,7% dos inquiridos.

| Como define o processo de inclusão de alunos com PEA? | Frequências absolutas | Frequências relativas (%) |
|--|-----------------------|---------------------------|
| Processo dinâmico com necessidades de adaptações sistemáticas que promovem a igualdade de oportunidades. | 6 | 8% |
| Processo de grande complexidade influenciado pelas representações sociais de exclusão. | 38 | 50,7% |
| Processo contínuo no desenvolvimento de práticas de inclusão. | 42 | 56% |

Tabela 10 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à definição do processo de inclusão de alunos com PEA.

De uma análise à tabela 10 deve referir-se: considerando que o processo de inclusão de alunos com PEA é um «processo de grande complexidade influenciado pelas representações sociais de exclusão» como a definição mais correta, pode-se verificar que 50,7% dos inquiridos assinalaram corretamente esta opção. No entanto, foram 56% dos inquiridos que assinalaram ser «um processo contínuo no desenvolvimento de práticas de inclusão», situação que também se apresenta como correta, podendo mesmo aventurar-se uma fusão destas duas opções para originar uma definição mais abrangente do processo.

| | | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|---|-----|---------------------|-------------------------|
| Considera que ainda existem barreiras ao desenvolvimento de práticas de inclusão dos alunos com PEA? | Sim | 75 | 100,0% |
| | Não | 0 | ,0% |

Tabela 11 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à existência de barreiras ao desenvolvimento de práticas de inclusão.

De uma análise à tabela 11 deve-se referir que todos os inquiridos (100%) consideram que ainda existem barreiras ao desenvolvimento de práticas de inclusão dos alunos com PEA.

| | | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|----------------|---------------------|-------------------------|
| Se existem barreiras, qual a frequência dessas barreiras? | Muito raro | 0 | ,0% |
| | Raro | 4 | 5,3% |
| | Às vezes | 57 | 76,0% |
| | Frequentemente | 12 | 16,0% |
| | Sempre | 2 | 2,7% |

Tabela 12 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita à existência de barreiras à inclusão.

De uma análise à tabela 12 e apertando as malhas da análise, impõem-se os seguintes comentários: da totalidade de inquiridos que afirmaram existir barreiras à inclusão de alunos com PEA (tabela 11) a maioria 76% dos inquiridos considera que «às vezes» existem barreiras no processo de inclusão de alunos com PEA e 16% considera que essas barreiras existem «frequentemente», portanto há um acentuado predomínio da frequência da existência de barreiras na inclusão de alunos enquadráveis nas PEA.

| Quais os fatores que promovem/facilitam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão de alunos com PEA? | Frequências absolutas | Frequências relativas (%) |
|---|-----------------------|---------------------------|
| A sensibilização primária | 38 | 50,7% |
| Os modelos socioeducativos (pais, educadores, professores). | 61 | 81,3% |
| O currículo | 36 | 48% |
| A acessibilidade e as estruturas | 11 | 14,7% |

Tabela 13 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita a fatores que promovem/facilitam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão.

De uma análise à tabela 13 deve-se referir que a maioria dos inquiridos (81,3%) assinalou como fatores que promovem/facilitam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão de alunos com PEA «os modelos socioeducativos (pais, educadores, professores)», em segundo lugar aparece a «sensibilização primária» (50,7%) e com 48% surge o «currículo». A menos assinalada, com 14,7% foi «a acessibilidade e as estruturas».

| Quais os fatores que condicionam/dificultam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão de alunos com PEA? | Frequências absolutas | Frequências relativas (%) |
|---|-----------------------|---------------------------|
| Os mitos sobre as PEA. | 55 | 73,3% |
| Atitudes familiares. | 44 | 58,7% |
| Processo de socialização. | 15 | 20% |
| Cultura escolar e curricular | 46 | 61,3% |

Tabela 14 – Resumo das frequências absolutas e relativas no que respeita a fatores que condicionam/dificultam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão.

De uma análise à tabela 14 deve-se referir «os mitos sobre as PEA» como um dos fatores mais assinalados (73,3%) como condicionante ao desenvolvimento de boas práticas de inclusão de alunos com PEA, seguida pela cultura escolar e curricular, assinalada por 61,3% e pelas atitudes familiares 58,7% que também é considerado um fator condicionante do desenvolvimento de boas práticas de inclusão de alunos com PEA.

| Grau de importância de alguns fatores na inclusão dos alunos com PEA | Motivação da comunidade escolar | Estrutura física da escola | Aceitação da diferença | Acompanhamento parental | Estímulo dos agentes educativos | Modelos socioculturais | Permanência e convivência com os outros alunos | Processo de inclusão |
|---|---------------------------------|----------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------|------------------------|--|----------------------|
| N (dim) | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| NS/NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 3,61 | 3,75 | 4,27 | 4,85 | 4,11 | 3,80 | 4,19 | 4,05 |
| Mediana | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| Moda | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 ^a | 4 |
| Mínimo | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| a. Existem múltiplas modas, no quadro só está o valor mais baixo da moda. | | | | | | | | |

Tabela 15 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao grau de importância de alguns fatores na inclusão.

De uma análise à tabela 15 impõem-se os seguintes comentários: o valor máximo de qualquer um dos fatores foi sempre 5, isto é, a motivação da comunidade escolar, a estrutura física da escola, a aceitação da diferença, o acompanhamento parental, o estímulo dos agentes educativos, os modelos socioculturais, a permanência e convivência com os outros alunos e o processo de inclusão foi considerado «muito importante» pelos inquiridos. O valor mínimo assinalado foi 2, ou seja, a motivação da comunidade escolar, a estrutura física da escola, a permanência e convivência com os outros alunos e o processo de inclusão foi considerado pelos inquiridos como «pouco importante». Também foi assinalado com 3, isto é, «importante» a aceitação da diferença, o acompanhamento parental, o estímulo dos agentes educativos e os modelos socioculturais. Assim, a amplitude amostral em qualquer fator é igual a 2 ou 3, isto mostra que os inquiridos poderão estar divididos relativamente ao grau de importância dos fatores mencionados na inclusão dos alunos com PEA.

Em média o fator considerado mais importante é o «acompanhamento parental», pois detém os valores mais altos de média (= 4,85), mediana (= 5) e moda (= 5), ou seja, a maioria dos respondentes considera ser «muito importante» o acompanhamento parental na

inclusão dos alunos com PEA. Por sua vez, metade dos inquiridos considera ser «importante» e os restantes «muito importante» este fator na inclusão de alunos com PEA. A amplitude é igual a 2 por isso se a mediana é 4, a oscilação do grau de importância está entre o «importante» e o «muito importante».

Em média o fator considerado menos importante é a «motivação da comunidade escolar», a moda é igual a três, ou seja, a maioria considera «importante» a motivação da comunidade escolar. Por sua vez, a mediana é igual a quatro, ou seja, metade dos inquiridos consideram «importante» ou «pouco importante» esse fator e os restantes inquiridos consideram ser «muito importante».

| Qual o grau de importância nas seguintes alternativas/soluções que considera serem fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA | Motivação dos docentes | Incentivar e motivar pais/encarregados de educação (de alunos com e sem PEA) | Presença mais ativa dos alunos com PEA dentro da sala de aula regular | Atividades de caráter lúdico e recreativo entre alunos da UEEA e os pares | Incentivar a interação dos pares na UEEA |
|--|------------------------|--|---|---|--|
| N (dimensão) | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| NS/NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 4,67 | 4,49 | 4,08 | 4,09 | 3,99 |
| Mediana | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| Moda | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| Mínimo | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Tabela 16 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao grau de importância de alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão.

De uma análise à tabela 16 impõem-se os seguintes comentários: em média «incentivar e motivar pais/encarregados de educação (de alunos com e sem PEA)» é considerada a alternativa/solução mais importante para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA (média = 4,49). A maioria dos respondentes considera «muito importante» esta alternativa/solução (moda = 5). Metade dos inquiridos considera ser «importante» ou «bastante importante» e os restantes consideram ser «muito importante». A amplitude é igual a 2, por isso se a mediana é 5, a oscilação do grau de importância está entre «importante» e «muito importante».

A maioria dos inquiridos consideram muito importantes as alternativas/soluções descritas na tabela 16 para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA. A moda é igual a

5 em todas as alternativas, excetuando a solução «incentivar a interação dos pares na UEEA» que a maioria considera ser «bastante importante».

| | | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|-----|---------------------|-------------------------|
| As UEEA são fundamentais para a inclusão de alunos com PEA | Sim | 75 | 100,0% |
| | Não | 0 | ,0% |

Tabela 17 – Resumo das frequências absolutas e relativas relativamente às UEEA.

De uma análise à tabela 17 deve-se referir que todos os inquiridos (100%) consideram as UEEA fundamentais para a inclusão de alunos com PEA.

| A importância que atribui à UEEA | | |
|----------------------------------|------------|------|
| N | (dimensão) | 75 |
| | NS/NR | 0 |
| Média | | 4,71 |
| Mediana | | 5,00 |
| Moda | | 5 |
| Mínimo | | 2 |
| Máximo | | 5 |

Tabela 18 – Resumo de algumas estatísticas descritivas quanto à importância da UEEA.

De uma análise à tabela 18 deve-se referir que a maioria dos inquiridos atribui à UEEA uma elevada importância (moda = 5) «muito importante» e em média os inquiridos consideram-na «bastante importante».

| Qual o papel que atribui à UEEA? | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| Educação para todos. | 25 | 33,3% |
| Acesso à educação, terapias e acompanhamento especializado. | 54 | 72% |
| Estimulação de diferentes áreas. | 22 | 29,3% |
| Diminuição do estigma da inclusão | 9 | 12% |
| Partilha de saberes de professores e técnicos com a família. | 61 | 81,3% |

Tabela 19 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao papel da UEEA.

De uma análise à tabela 19 deve-se referir que o papel mais frequentemente atribuído à UEEA é de «partilha de saberes de professores e técnicos com a família» (81,3%) e de seguida «acesso à educação, terapias e acompanhamento especializado» (72%).

| Qual o grau de importância que atribui às seguintes características que devem ser próprias da relação entre a UEEA e as entidades da comunidade? | Dinamismo | Partilha de objetivos | Interação real | Projetos comuns de incentivo à inclusão e estimulação dos alunos com PEA | Operacionalização de metas e objetivos a atingir | Divulgação das atividades e envolvimento da comunidade |
|--|-----------|-----------------------|----------------|--|--|--|
| N (dimensão) | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| NS/NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 4,27 | 4,01 | 4,27 | 4,01 | 4,27 | 4,11 |
| Mediana | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 |
| Moda | 5 | 4 | 4 ^a | 4 | 4 | 5 |
| Mínimo | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| a. Existem múltiplas modas. Só é mostrado o valor mais baixo. | | | | | | |

Tabela 20 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativamente ao grau de importância de caraterísticas próprias da relação entre as UEEA e as entidades da comunidade.

De uma análise à tabela 20 deve-se referir que o dinamismo é a característica considerada «muito importante» pela maioria dos respondentes (moda = 5). Metade dos inquiridos consideram o dinamismo «importante» e os restantes consideram «muito importante» como característica própria da relação estabelecida entre a UEEA e as entidades (mediana = 4) e a amplitude amostral é igual a 2, logo o grau de importância oscila entre «importante» (mínimo = 3) e «muito importante» (máximo = 5). Todas as outras características são consideradas como «bastante importantes», a média é aproximadamente igual a quatro.

| Qual a influência da UEEA no combate à exclusão? | Colmatar as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem e de inclusão, diminuindo a taxa de exclusão | Disponibilizar meios terapêuticos adequados às necessidades do aluno com PEA | Permitir o processo educativo adequado | Disponibilizar meios complementares e aumentativos de aprendizagem |
|--|---|--|--|--|
| N (dimensão) | 75 | 75 | 75 | 75 |
| NS/NR | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 3,93 | 4,51 | 4,63 | 4,13 |
| Mediana | 4,00 | 5,00 | 5,00 | 4,00 |
| Moda | 4 | 5 | 5 | 4 |
| Mínimo | 2 | 3 | 2 | 3 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 |

Tabela 21 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas ao combate à exclusão.

De uma análise à tabela 21 deve-se referir que a maioria dos inquiridos no que respeita à influência da UEEA no combate à exclusão, considera que a opção «disponibilizar meios terapêuticos adequados às necessidades do aluno com PEA» e «permitir o processo educativo adequado» (moda=5) são as opções com as quais concordam totalmente. Estes são os fatores mais influentes na UEEA no combate à exclusão de alunos com PEA, no entanto, «permitir o processo educativo adequado» tem uma amplitude amostral igual a 2 o que revela ter havido inquiridos que consideraram este fator pouco influente no combate à exclusão. No geral, em média os inquiridos consideram que os fatores mencionados na tabela são bastante influentes no combate à exclusão (a média é aproximadamente igual a 4).

| Dado o grau de comprometimento que estes alunos podem apresentar, os casos mais graves não devem frequentar a sala de aula regular, remetendo para a UEEA o atendimento específico | |
|--|------|
| N (dimensão) | 75 |
| NS/NR | 0 |
| Média | 2,92 |
| Mediana | 3,00 |
| Moda | 1 |
| Mínimo | 1 |
| Máximo | 5 |

Tabela 22 – Resumo de algumas estatísticas descritivas relativas à frequência da UEEA.

De uma análise à tabela 22 deve-se referir que dado o grau de comprometimento que os alunos com PEA podem apresentar, a maioria dos agentes educativos «discorda totalmente» que os casos mais graves não devam frequentar a sala de aula regular, remetendo para a UEEA o atendimento específico (moda = 1). Mas tomando em atenção ao valor da mediana (3) e a amplitude amostral (máximo 5 e mínimo 1 = 4). Pode-se concluir que há agentes educativos que concordam com a afirmação, mas não são em maioria.

| Dado o grau de comprometimento que estes alunos podem apresentar, qual a atuação dos agentes educativos no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, nomeadamente na sala de aula do ensino regular e noutros espaços escolares? | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| Limitados pelo currículo. | 20 | 26,7% |
| Pouco dinâmicos | 11 | 14,7% |
| Limitados pela postura dos pais/encarregados de educação. | 25 | 33,3% |
| Ausência de tempo | 16 | 21,3% |
| Limitados pelo espaço físico. | 46 | 61,3% |
| Limitados pelos recursos materiais | 31 | 41,3% |
| Poucos recursos humanos | 40 | 53,3% |
| Dificuldades de acesso/segurança | 21 | 28% |

Tabela 23 – Resumo das frequências absolutas e relativas face à atuação dos agentes educativos.

De uma análise à tabela 23 deve-se referir que as opções «limitados pelo espaço físico» (61,3%), «poucos recursos humanos» (53,3%) e «limitados pelos recursos materiais» (41,3%) são as opções mais assinaladas como comprometendo as atuações mais frequentes dos agentes educativos no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, nomeadamente na sala de aula regular e noutros espaços escolares.

| Quais as áreas a serem trabalhadas pela UEEA? | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| Comunicação. | 49 | 65,3% |
| Socialização. | 53 | 70,7% |
| Autonomia/ autocontrolo / atenção e competências académicas. | 73 | 97,3% |

| | | |
|---|----|-------|
| Estimulação sensorial/ desenvolvimento motor. | 55 | 73,3% |
|---|----|-------|

Tabela 24 – Resumo das frequências absolutas e relativas de acordo com as áreas a serem trabalhadas pela UEEA.

De uma análise à tabela 24 deve-se referir que as áreas que na opinião dos inquiridos deveriam ser mais trabalhadas pela UEEA são as áreas relacionadas com a autonomia, autocontrolo, atenção e competências académicas (97,3%). A estimulação sensorial/desenvolvimento motor (73,3%) e a socialização (70,7%) apresentam uma ligeira variação percentual. A comunicação (65,3%), apesar de muito importante no contexto de vida dos alunos com PEA, curiosamente, foi a menos indicada, avançando mesmo a hipótese dos inquiridos a terem considerado na autonomia, que num plano mais abrangente engloba a comunicação.

| Indique quais as mudanças que recomendaria para incrementar o papel da UEEA? | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|---|---------------------|-------------------------|
| Maior sensibilização dos agentes educativos. | 39 | 52% |
| Maior participação da família. | 48 | 64% |
| Prolongamento do trabalho desenvolvido na UEEA em casa. | 49 | 65,3% |
| Criação de ambientes dinâmicos e aprazíveis. | 25 | 33,3% |
| Alteração nos acessos e nas estruturas (disposição, luminosidade, cor e distribuição de áreas de trabalho). | 24 | 32% |

Tabela 25 – Resumo das frequências absolutas e relativas em relação à mudanças.

De uma análise à tabela 25 deve-se referir que o «prolongamento do trabalho desenvolvido na UEEA em casa» é a primeira proposta apresentada (65,3%), seguida de uma «maior participação da família» (64%) e de uma «maior sensibilização dos agentes educativos» (52%). Na opinião dos inquiridos são estas as mudanças que mais recomendariam para incrementar o papel da UEEA na inclusão de alunos com PEA.

| Espaço da UEEA | As infraestruturas/ espaço disponibilizado para a UEEA | Os recursos humanos afetos à UEEA estão adequados às necessidades educativas especiais dos alunos que a frequentam | O modelo TEACCH promove o desenvolvimento mais integrado do aluno com PEA em contexto de escola regular ao criar-lhe rotinas diárias | Os recursos materiais disponibilizados estão adequados às necessidades educativas especiais dos alunos que frequentam a UEEA | As áreas específicas criadas dentro da UEEA estão de acordo com o modelo de Ensino Estruturado que se aplica |
|----------------|--|--|--|--|--|
| N (dimensão) | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| NS/NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 3,79 | 4,00 | 4,24 | 3,48 | 3,81 |
| Mediana | 4 | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 4,00 |
| Moda | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Mínimo | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Tabela 26 – Resumo de algumas estatísticas descritivas quanto ao espaço da UEEA.

De uma análise à tabela 26 impõem-se os seguintes comentários: no que respeita às infraestruturas/espaço disponibilizadas para a UEEA são consideradas pela maioria dos agentes educativos inquiridos como «muito adequadas». No entanto, como a mediana é igual a 4 e a amplitude amostral é igual a 4, então metade dos inquiridos consideraram as infraestruturas «nada adequadas», «pouco adequadas» ou «adequadas» e os restantes 50% consideraram ser «muito adequadas».

A maioria dos agentes educativos considera que os recursos humanos afetos à UEEA estão «bastante adequados» face às necessidades educativas especiais dos alunos que as frequentam (moda = 4). No entanto, como a mediana é igual a 4 e a amplitude amostral é igual a 3, então metade dos inquiridos consideraram que as infraestruturas são «pouco adequadas» ou «adequadas» e os restantes 50% dos inquiridos consideraram ser «muito adequadas».

A maioria dos agentes educativos considera que o modelo TEACCH «promove bastante» o desenvolvimento mais integrado do aluno com PEA em contexto de escola regular ao criar-lhe rotinas diárias (moda = 4). No entanto, como a mediana é igual a 4 e a amplitude amostral é igual a 2, então metade dos inquiridos consideraram o modelo TEACCH «promove» ou «promove bastante» o desenvolvimento mais integrado do aluno com PEA e os restantes 50% consideram que o modelo «promove muito».

No que respeita aos recursos materiais disponibilizados, a maioria dos agentes educativos considera que estão «adequados» às necessidades educativas especiais dos alunos que frequentam a UEEA (moda = 3). No entanto, como a mediana é igual a 3 e a amplitude amostral é igual a 3, então metade dos inquiridos consideraram serem pouco adequadas e os restantes 50% consideraram «bastante» ou «muito adequadas».

No tocante às áreas específicas criadas dentro da UEEA, a maioria dos agentes educativos inquiridos considera que essas áreas estão bastante de acordo com o modelo de ensino estruturado que se aplica (moda = 4). No entanto, como a mediana é igual a 4 e a amplitude amostral é igual a 3, então metade dos inquiridos «concordam pouco» ou simplesmente «concordam» que as áreas específicas criadas dentro da UEEA estão «bastante de acordo» com o modelo de ensino estruturado que se aplica e os restantes 50% estão «totalmente de acordo» com a afirmação.

| Palavras-chave que definem a UEEA | Frequência absoluta |
|-----------------------------------|---------------------|
| Estruturante | 20 |
| Carinho | 13 |
| Dedicação | 12 |

Tabela 27 – Resumo das frequências absolutas quanto a palavras-chave que definem a UEEA.

De uma análise à tabela 27 deve-se referir que as 3 palavras-chave encontradas com mais frequência para definir a UEEA foram estruturante, carinho e dedicação (a compilação das palavras-chave encontra-se no Apêndice III).

6.2 – Averiguação das Hipóteses

Após análise das tabelas, passamos de seguida a uma segunda parte do trabalho cujo objetivo principal é tentar averiguar as hipóteses:

H1 – Os professores de Educação Especial têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de Perturbações do Espectro do Autismo.

H2 – O professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do

autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma.

H3 – Os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma.

6.2.1 – Averiguação da Hipótese 1

No que respeita à averiguação de H1: «os professores de EE têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de PEA». Apresentamos o cruzamento das variáveis «função que desempenha» e «definição das PEA» com os respetivos testes de independência do qui-quadrado.

| Função que desempenha * Definição de PEA | | | Aluno com deficiência mental que condiciona o comportamento na escola | | Total |
|--|-------------------------------|--------------------------------|---|--------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 0 | 26 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 34,7% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 1 | 17 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 5,6% | 94,4% | 100,0% |
| | | % Total | 1,3% | 22,7% | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 0 | 11 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 14,7% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 0 | 8 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 10,7% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | dimensão | 0 | 12 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 16,0% | 16,0% |

Tabela 28 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA.

De uma análise à tabela 28 deve-se referir que apenas um docente titular de turma assinalou como definição correta das PEA a opção «aluno com deficiência mental que lhe condiciona o comportamento na escola», assim, a maioria dos docentes titulares de turma e os pais, os professores de EE, os terapeutas e as assistentes operacionais foram unânimes em não considerar que o aluno com PEA possa ser entendido desse modo.

| Teste do qui-quadrado de independência | |
|--|------------------------------|
| Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| 4 | ,523 |

Tabela 29 – Teste do Qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 29 deve-se referir as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «aluno com deficiência mental que lhe condiciona o comportamento na escola» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «aluno com deficiência mental que lhe condiciona o comportamento na escola» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,523 > 0,05$ logo não se rejeita H0. Então o coeficiente de *Pearson* do qui-quadrado de independência (= 3,209) não tem significância estatística. A escolha da opção «aluno com deficiência mental que lhe condiciona o comportamento na escola» é independente da função que o agente educativo desempenha.

| Função que desempenha * Definição de PEA | | | Situação devida a ter pais frios e distantes que o levam a refugiar-se num mundo que criou para si | Total |
|--|-------------------------------|--------------------------------|--|--------|
| | | | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 26 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | 34,7% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 18 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|--|------------------------------|--------------------------------|--------|--------|
| | | % Total | 24,0% | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 11 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | 14,7% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 8 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | 10,7% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | dimensão | 12 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | 16,0% | 16,0% |

Tabela 30 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA.

De uma análise à tabela 30 deve referir-se que nenhum agente educativo assinalou como certa a opção «situação devida a ter pais frios e distantes que o levam a refugiar-se num mundo que criou para si» como sendo uma definição de PEA. Neste caso o teste do qui-quadrado de independência não é aplicado, pois como se pode constatar não existe variação nas respostas obtidas.

| Função que desempenha * Definição de PEA | | | Aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escolar | | Total |
|--|-------------------------------|--------------------------------|--|--------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 17 | 9 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | 65,4% | 34,6% | 100,0% |
| | | % Total | 22,7% | 12,0% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 7 | 11 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 38,9% | 61,1% | 100,0% |
| | | % Total | 9,3% | 14,7% | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 3 | 8 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 27,3% | 72,7% | 100,0% |
| | | % Total | 4,0% | 10,7% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 0 | 8 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | % Total | ,0% | 10,7% | 10,7% |
|--|-------------|-----------------|-------|-------|--------|
| | Assistente | dimensão | 8 | 4 | 12 |
| | Operacional | % dentro Função | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | | que desempenha | | | |
| | | % Total | 10,7% | 5,3% | 16,0% |

Tabela 31 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA.

De uma análise à tabela 31 deve-se referir que os pais/encarregados de educação (65,4%) e assistentes operacionais (66,7%) consideram a definição de PEA como sendo «aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escolar».

Nenhum terapeuta da fala ou terapeuta ocupacional inquiridos concorda com essa definição e apenas 3 professoras de EE (27,3%) e 7 docentes titulares de turma (38,9%) concordam que uma das definições corretas para PEA seja «aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escolar»

| Teste do qui-quadrado de independência | | | |
|--|--------|--------------------|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | Valor | Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| | 14,688 | 4 | ,005 |

Tabela 32 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 32 deve referir-se que as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escola» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «Aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escola» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,005 < 0,05$ logo rejeita-se H0. Então o coeficiente de *Pearson* do qui-quadrado de independência (= 14,688) tem significância estatística. Assim, a escolha da opção «aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escola» depende da função que o agente educativo desempenha em todo o processo de inclusão de alunos com PEA.

| Função que desempenha * Definição de PEA | | | Funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas | | Total |
|--|-------------------------------|--------------------------------|---|-------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 17 | 9 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | 65,4% | 34,6% | 100,0% |
| | | % Total | 22,7% | 12,0% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 15 | 3 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 83,3% | 16,7% | 100,0% |
| | | % Total | 20,0% | 4,0% | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 11 | 0 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | 14,7% | ,0% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 8 | 0 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % Total | 10,7% | ,0% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | Dimensão | 8 | 4 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | | % Total | 10,7% | 5,3% | 16,0% |

Tabela 33 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA.

De uma análise à tabela 33 deve referir-se que todos os docentes de EE (100%) e todos os terapeutas (100%) consideram que uma das definições mais corretas para PEA é «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas».

De entre os outros agentes educativos, a maioria também considera ser «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» uma das definições mais corretas para PEA, destacando uma maior percentagem (83,3%) para os docentes titulares de turma.

| Teste do qui-quadrado de independência | | | |
|--|-------|--------------------|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | Valor | Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| | 9,149 | 4 | ,057 |

Tabela 34 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 34 deve referir-se que as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,057 > 0,05$ logo não se rejeita H0. Então o coeficiente de Pearson do qui-quadrado de independência (= 9,149) não tem significância estatística. Deste modo, a escolha da opção «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» é independente da função que o agente educativo desempenha.

| Função que desempenha * Definição de PEA | | | Aluno com défice de atenção acompanhado por momentos de autoagressão | | Total |
|--|-------------------------------|--------------------------------|--|-------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 1 | 25 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | 3,8% | 96,2% | 100,0% |
| | | % Total | 1,3% | 33,3% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dim | 2 | 16 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 11,1% | 88,9% | 100,0% |
| | | % Total | 2,7% | 21,3% | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 2 | 9 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 18,2% | 81,8% | 100,0% |
| | | % Total | 2,7% | 12,0% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 0 | 8 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | | | |
| | | % Total | | | |

| | | | | | |
|--|------------------------|--------------------------------|-----|--------|--------|
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 10,7% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | dimensão | 0 | 12 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 16,0% | 16,0% |

Tabela 35 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e definição de PEA.

De uma análise à tabela 35 deve referir-se que todos os terapeutas (100%) e todas as assistentes operacionais (100%) foram coincidentes ao não considerarem que «aluno com défice de atenção acompanhado por momentos de autoagressão» seja uma das definições corretas para PEA. Apenas um pai/encarregado de educação (3,8%), dois docentes de EE (18,2%) e dois docentes titulares de turma (11,1%) consideraram ser «aluno com défice de atenção acompanhado por momentos de autoagressão» como uma das definições corretas de PEA.

| Teste do qui-quadrado de independência | | | |
|--|-------|--------------------|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | Valor | Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| | 4,677 | 4 | ,322 |

Tabela 36 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 36 pode-se referir que as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «aluno com défice de atenção acompanhado por momentos de autoagressão» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «aluno com défice de atenção acompanhado por momentos de autoagressão» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,322 > 0,05$ logo não se rejeita H0. Então o coeficiente de *Pearson* do qui-quadrado de independência (= 4,677) não tem significância estatística. Assim, a escolha da opção «aluno com défice de atenção acompanhado por momentos de autoagressão» é independente da função que o agente educativo desempenha.

6.2.2 – Averiguação da Hipótese 2

No que respeita à averiguação da hipótese H2: «o professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma». De seguida, apresentamos o cruzamento das variáveis «função que desempenha» e «dado o grau de comprometimento que estes alunos podem apresentar, qual a atuação dos agentes educativos no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, nomeadamente na sala de aula regular e noutros espaços escolares» com os respetivos testes de independência do qui-quadrado. As variáveis associadas a esta questão são:

- Limitados pelo currículo;
- Pouco dinâmicos;
- Limitados pela postura dos pais/encarregados de educação;
- Ausência de tempo;
- Limitados pelo espaço físico;
- Limitados pelos recursos materiais;
- Poucos recursos humanos;
- Dificuldades de acesso/segurança.

De modo a operacionalizar este conjunto, consideramos apenas os cruzamentos de variáveis que tiveram significância estatística, isto é, os casos em que as duas variáveis cruzadas são independentes (conclusão tirada pelo valor de prova do teste do qui-quadrado de independência) e que se encontram no Apêndice III).

| Função que desempenha * Limitados pelo currículo | | | Limitados pelo currículo | | Total |
|--|-------------------------------|-----------------------|--------------------------|-------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 4 | 22 | 26 |
| | | % dentro | 15,4% | 84,6% | 100,0% |
| | | Função que desempenha | | | |
| | | % Total | 5,3% | 29,3% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 10 | 8 | 18 |
| | | % dentro | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| | | Função que desempenha | | | |
| | | % Total | 13,3% | 10,7% | 24,0% |

| | | | | | |
|--|------------------------------|--------------------------------|-------|--------|--------|
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 3 | 8 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 27,3% | 72,7% | 100,0% |
| | | % Total | 4,0% | 10,7% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 0 | 8 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % Total | ,0% | 10,7% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | dimensão | 3 | 9 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | 25,0% | 75,0% | 100,0% |
| | | % Total | 4,0% | 12,0% | 16,0% |

Tabela 37 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e limitados pelo currículo.

De uma análise à tabela 37 pode-se referir que apenas a maioria dos docentes titulares de turma (55,6%) consideram que a sua atuação no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA está limitada pelo cumprimento do currículo. Nenhum terapeuta assinalou a opção «limitados pelo currículo» e nos restantes agentes educativos houve uma pequena percentagem a escolher essa opção, os pais/encarregados de educação (15,4%), os docentes de EE (27,3%) e as assistentes operacionais (25%).

| Teste do qui-quadrado de independência | | | |
|--|--------|--------------------|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | Valor | Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| | 12,302 | 4 | ,015 |

Tabela 38 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 38 pode-se referir que as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «limitados pelo currículo» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «limitados pelo currículo» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,015 < 0,05$ logo rejeita-se H_0 . Então o coeficiente de *Pearson* do qui-quadrado de independência (= 12,302) tem significância estatística. Deste modo, a escolha da opção «limitados pelo currículo» depende «da função que o agente educativo desempenha».

| Função que desempenha * Limitados pela postura dos pais/encarregados de educação. | | | Limitados pela postura dos pais/encarregados de educação. | | Total |
|---|-------------------------------|--------------------------------|---|-------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 4 | 22 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | 15,4% | 84,6% | 100,0% |
| | | % Total | 5,3% | 29,3% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 7 | 11 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 38,9% | 61,1% | 100,0% |
| | | % Total | 9,3% | 14,7% | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 4 | 7 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 36,4% | 63,6% | 100,0% |
| | | % Total | 5,3% | 9,3% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 2 | 6 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | 25,0% | 75,0% | 100,0% |
| | | % Total | 2,7% | 8,0% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | dimensão | 8 | 4 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | | % Total | 10,7% | 5,3% | 16,0% |

Tabela 39 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e limitados pela postura dos pais/encarregados de educação.

De uma análise à tabela 39 pode-se referir que 84,6% dos pais/encarregados de educação, 61,1% dos docentes titulares de turma, 63,6% dos docentes de EE e 75% dos terapeutas não consideram que a postura dos pais/encarregados seja uma limitação para a atuação dos agentes educativos no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA. Contudo, a maioria dos assistentes operacionais (66,7%) tem uma opinião contrária, ou seja, considera que a postura dos pais/encarregados é uma das limitações para a atuação dos agentes educativos no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA.

| Teste do qui-quadrado de independência | | | |
|--|--------|--------------------|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | Valor | Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| | 10,315 | 4 | ,035 |

Tabela 40 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 40 pode-se referir que as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «limitados pela postura dos pais/encarregados de educação» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «limitados pela postura dos pais/encarregados de educação» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,035 < 0,05$ logo rejeita-se H0. Então o coeficiente de *Pearson* do qui-quadrado de independência (=10,315) tem significância estatística. Assim, a escolha da opção «limitados pela postura dos pais/encarregados de educação» depende da «função que o agente educativo desempenha».

| Função que desempenha * Poucos recursos humanos | | | Poucos recursos humanos | | Total |
|---|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------|-------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 20 | 6 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | 76,9% | 23,1% | 100,0% |
| | | % Total | 26,7% | 8,0% | 34,7% |
| | | | | | |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 8 | 10 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 44,4% | 55,6% | 100,0% |
| | | % Total | 10,7% | 13,3% | 24,0% |
| | | | | | |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 4 | 7 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 36,4% | 63,6% | 100,0% |
| | | % Total | 5,3% | 9,3% | 14,7% |
| | | | | | |
| | Terapeuta | dimensão | 4 | 4 | 8 |

| | | | | | |
|--|------------------------|--------------------------------|-------|-------|--------|
| | | % dentro Função que desempenha | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| | | % Total | 5,3% | 5,3% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | dimensão | 4 | 8 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| | | % Total | 5,3% | 10,7% | 16,0% |

Tabela 41 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e poucos recursos humanos.

De uma análise à tabela 41 pode referir-se que a maioria (76,9%) dos pais/encarregados de educação consideram que poucos recursos humanos são uma das limitações para a atuação dos agentes educativos no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA. Os terapeutas estão divididos quanto ao considerarem os poucos recursos humanos como um fator de limitação, pois metade assinalaram como «sim» e os restantes como «não». De entre os docentes titulares de turma (44,4%) também consideram estar limitados nos recursos humanos para o desenvolvimento da inclusão de alunos com PEA. Apenas uma minoria dos docentes de EE (36,4%) e das assistentes operacionais (33,3%) consideram estar limitados pelos recursos humanos para o desenvolvimento da inclusão fora da UEEA.

| Teste do qui-quadrado de independência | | | |
|--|-------|--------------------|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | Valor | Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| | 9,622 | 4 | ,047 |

Tabela 42 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 42 pode referir-se que as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «poucos recursos humanos» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «poucos recursos humanos» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,047 < 0,05$ logo rejeita-se H_0 . Então o coeficiente de *Pearson* do qui-quadrado de independência (= 9,622) tem significância estatística. Deste modo, a escolha da opção «poucos recursos humanos» depende da «função que o agente educativo desempenha».

| Função que desempenha * Dificuldades de acesso/segurança | | | Dificuldades de acesso/segurança | | Total |
|--|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------|--------|
| | | | Sim | Não | |
| Função que desempenha | Pai / Encarregado de Educação | dimensão | 2 | 24 | 26 |
| | | % dentro Função que desempenha | 7,7% | 92,3% | 100,0% |
| | | % Total | 2,7% | 32,0% | 34,7% |
| | Docente Titular da Turma | dimensão | 6 | 12 | 18 |
| | | % dentro Função que desempenha | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| | | % Total | 8,0% | 16,0% | 24,0% |
| | Docente da Educação Especial | dimensão | 4 | 7 | 11 |
| | | % dentro Função que desempenha | 36,4% | 63,6% | 100,0% |
| | | % Total | 5,3% | 9,3% | 14,7% |
| | Terapeuta | dimensão | 2 | 6 | 8 |
| | | % dentro Função que desempenha | 25,0% | 75,0% | 100,0% |
| | | % Total | 2,7% | 8,0% | 10,7% |
| | Assistente Operacional | dimensão | 7 | 5 | 12 |
| | | % dentro Função que desempenha | 58,3% | 41,7% | 100,0% |
| | | % Total | 9,3% | 6,7% | 16,0% |

Tabela 43 – Resumo do cruzamento das variáveis função que desempenha e dificuldades de acesso/segurança.

De uma análise à tabela 43 pode referir-se que a maioria dos pais/encarregados de educação (92,3%), a maioria dos docentes titulares de turma (66,7%), a maioria dos docentes de EE (63,6%) e a maioria dos terapeutas (75%) não consideram as «dificuldades de acesso/segurança» como uma limitação à atuação dos agentes educativos no

desenvolvimento da inclusão fora da UEEA. No entanto 58,3% das assistentes operacionais consideraram as «dificuldades de acesso/segurança» uma limitação na atuação dos agentes educativos no desenvolvimento da inclusão fora da UEEA.

| Teste do qui-quadrado de independência | | | |
|--|--------|--------------------|------------------------------|
| Pearson Chi-Square | Valor | Graus de liberdade | Valor de prova bilateral (P) |
| | 11,467 | 4 | ,022 |

Tabela 44 – Resumo do teste do qui-quadrado de independência.

De uma análise à tabela 44 pode-se referir que as hipóteses estatísticas associadas ao teste do qui-quadrado de independência são:

H0: A escolha da opção «dificuldades de acesso/segurança» é independente da «função que o agente educativo desempenha»;

H1: A escolha da opção «dificuldades de acesso/segurança» não é independente da «função que o agente educativo desempenha».

Decisão estatística: o valor de prova p é $0,022 < 0,05$ logo rejeita-se H0. Então o coeficiente de *Pearson* do qui-quadrado de independência (= 11,467) tem significância estatística. Deste modo, a escolha da opção «dificuldades de acesso/segurança» depende da «função que o agente educativo desempenha».

6.2.3 – Averiguação da Hipótese 3

No que respeita à averiguação da hipótese H3: «os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma». De seguida apresentamos os resultados da averiguação.

De modo a podermos averiguar esta hipótese, tivemos de proceder a uma filtragem da amostra apenas para os agentes educativos que exerçam de docentes titulares de turma ou docentes de EE. De seguida apresentamos o resumo de algumas estatísticas descritivas para as variáveis «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» e «grau de importância nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA».

A aplicação de «testes t» para comparação das médias das variáveis «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» e «grau de importância

nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA» nos dois grupos com a «função que desempenha».

| Resumo de algumas estatísticas descritivas | | | Estatística | Erro padrão |
|--|---------------------------------------|-----------------|-------------|-------------|
| Grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA | Média | | 4,0783 | ,04691 |
| | 95% Intervalo de confiança para Média | Limite inferior | 3,9849 | |
| | | Limite superior | 4,1718 | |
| | Mediana | | 4,1250 | |
| | Desvio-padrão | | ,40623 | |
| | Mínimo | | 3,00 | |
| | Máximo | | 4,88 | |
| | Amplitude amostral | | 1,88 | |
| | Skewness | | -,333 | |
| Grau de importância nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA | Média | | 4,2640 | ,06343 |
| | 95% Intervalo de confiança para Média | Limite inferior | 4,1376 | |
| | | Limite superior | 4,3904 | |
| | Mediana | | 4,4000 | |
| | Desvio-padrão | | ,54936 | |
| | Mínimo | | 3,00 | |
| | Máximo | | 5,00 | |
| | Amplitude amostral | | 2,00 | |
| | Skewness | | -,176 | |

Tabela 45 – Resumo das estatísticas descritivas no que respeita ao grau de importância de fatores descritos na inclusão e o grau de importância de alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão.

De uma análise à tabela 45 impõem-se os seguintes comentários: a média dos graus de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA é igual a 4,07 ou seja, em média, os agentes educativos consideraram «bastante importante» os fatores descritos para a inclusão dos alunos com PEA. A mediana é 4,12 e a amplitude amostral é de 1,88≈2. Assim, metade dos agentes consideraram que é «importante» os fatores descritos e os restantes 50% consideraram «muito importante» os fatores descritos: motivação da comunidade escolar; estrutura física da escola; aceitação da diferença; acompanhamento parental; estímulo dos agentes educativos; modelos socioculturais; permanência e convivência com os outros alunos; e o processo de inclusão.

Atendendo ao coeficiente de *Skewness*, é igual a -0,333 pelo que se trata de uma amostra assimétrica negativa. Isto significa que os valores para o grau de importância concentram-se maioritariamente nos mais elevados, reafirmando-se que a maior parte

dos respondentes considera «bastante importante» ou «muito importante» os fatores descritos para a inclusão de alunos com PEA.

O intervalo de confiança (95%) para a média do «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» é igual a [3,98; 4,17]. Assim, com 95% de confiança ou com uma probabilidade de 95% pode-se afirmar que a média de importância dada aos fatores descritos para a inclusão de alunos com PEA se situa entre 3,98 que significa «importante» ou «bastante importante», porque o valor se aproxima muito de 4 e vai até 4,17 «bastante importante».

No que respeita à média do «grau de importância nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA» é igual a 4,26 ou seja, em média os agentes educativos consideraram «bastante importante» as alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão dos alunos com PEA. A mediana é 4,4 e a amplitude amostral é de 2. Então metade dos agentes consideraram importantes as alternativas/soluções descritas e os restantes 50% consideraram ser muito importantes a motivação dos docentes; o incentivar e motivar pais/encarregados de educação de alunos com e sem PEA; a presença mais ativa dos alunos com PEA dentro da sala de aula regular; as atividades de caráter lúdico e recreativo entre alunos da UEEA e os pares; e o incentivar a interação dos pares na UEEA.

Atendendo ao coeficiente de Skewness, é igual a -0,176 pelo que se trata de uma amostra assimétrica negativa. Isto significa que os valores para o grau de importância concentram-se maioritariamente nos mais elevados, reconfirmando-se que a maior parte dos respondentes considera «bastante importante» ou «muito importante» as alternativas/soluções descritas para a inclusão de alunos com PEA.

O intervalo de confiança (95%) para a média do «grau de importância nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA» é igual a [4,14; 4,39]. Deste modo, com 95% de confiança ou com uma probabilidade de 95% pode-se afirmar que a média de importância dada às alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA situa-se entre 4,14 «bastante importante», porque o valor se aproxima muito de 4 e vai até 4,39 «bastante importante». De seguida apresentamos as duas tabelas correspondentes ao «teste t» efetuado.

| Resumo dos dados amostrais | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|----|--------|---------------|-------------------|
| Função que desempenha | | N | Média | Desvio-padrão | Erro padrão médio |
| Grau de importância dos fatores | Docente titular da turma | 18 | 3,8472 | ,40800 | ,09617 |

| | | | | | |
|--|------------------------------|----|--------|--------|--------|
| descritos na inclusão dos alunos com PEA | Docente da Educação Especial | 11 | 4,4318 | ,25838 | ,07791 |
| Grau de importância nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA | Docente titular da turma | 18 | 3,6111 | ,30271 | ,07135 |
| | Docente da Educação Especial | 11 | 4,7091 | ,30151 | ,09091 |

Tabela 46 – Resumo dos dados amostrais dos dois grupos independentes da variável «função que desempenha».

| Teste-t para duas amostras simples independentes | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------|--|--------------------|------------------------------------|--------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|-----------------|
| | | Teste de Levene para a igualdade de variâncias | | Teste-t para a igualdade de médias | | | | | | |
| | | Estatística de teste (F) | Valor de prova (p) | Estatística de teste (t) | Graus de liberdade | Valor de prova (bilateral) | Diferença da média amostral | Erro padrão para a diferença | 95% Intervalo de confiança | |
| | | | | | | | | | Limite inferior | Limite superior |
| Grau de importância fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA | Assumir variâncias iguais | 4,094 | ,053 | -4,244 | 27 | ,000 | -,58460 | ,13774 | -,86722 | -,30198 |
| Grau de importância alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA | Assumir variâncias iguais | 1,052 | ,314 | -9,492 | 27 | ,000 | -1,09798 | ,11568 | -1,33534 | -,86062 |

Tabela 47 – Resumo do teste de Levene e do «teste t».

De uma observação à tabela 47 pode-se referir que se procedeu a uma análise com os testes para a variável «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA». Assim, para podermos aplicar o «teste t» averiguamos, primeiro, a homogeneidade de variâncias através do teste de Levene:

H0: A variância do grupo «docentes titulares de turma» é igual à variância do grupo «docentes de EE».

H1: A variância do grupo «docentes titulares de turma» é diferente da variância do grupo «docentes de EE».

Decisão do teste: o valor de prova $p = 0,053 > 0,05$. Então não se rejeita H0. Existe homogeneidade de variâncias e portanto o teste t fez-se assumindo igualdade de variâncias.

As hipóteses estatísticas associadas ao «teste t» são as seguintes:

H0: A média do «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» no grupo «docentes titulares de turma» é igual à média do «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» no 2º grupo «docentes de EE».

H1: A média do «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» no grupo «docentes titulares de turma» é diferente da média do «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» no 2º grupo «docentes de EE».

Decisão do teste: o valor de prova $p \approx 0$ é inferior a 5% ou a qualquer nível de significância considerado, portanto rejeita-se H0. Assim, existe diferença estatística significativa na importância média dada aos fatores descritos para a inclusão dos alunos com PEA pelos docentes titulares de turma relativamente aos docentes de EE. Se analisarmos o intervalo de confiança a 95% para essa diferença da média $[-0,87; -0,30]$, pode-se concluir que os docentes de EE, em média, dão mais importância aos fatores de inclusão dos alunos com PEA do que os docentes titulares de turma (os valores do intervalo são sempre negativos, ou seja, os valores do 2.º operador na diferença têm que ser superiores aos do 1.º operador para a diferença ser negativa).

Quanto à análise dos testes para a variável «grau de importância nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA», para aplicação do «teste-t» averiguou-se primeiro a homogeneidade de variâncias através do teste de Levene:

H0: A variância do grupo «docentes titulares de turma» é igual à variância do grupo «docentes de EE».

H1: A variância do grupo «docentes titulares de turma» é diferente da variância do grupo «docentes de EE».

Decisão do teste: o valor de prova $p = 0,314 > 0,05$ então não se rejeita H0 dado existir homogeneidade de variâncias e portanto o «teste t» fez-se assumindo igualdade de variâncias.

As hipóteses estatísticas associadas ao «teste t» são:

H0: A média do grau de importância «alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA» no grupo dos «docentes titulares de turma» é igual à média do grau de importância das alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA no 2.º grupo, o dos «docentes de EE».

H1: A média do grau de importância das alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA no grupo «docentes titulares de turma» é diferente da média do grau de importância das alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA no 2.º grupo, o dos «docentes de EE».

Decisão do teste: o valor de prova $p \approx 0$ é inferior a 5% ou a qualquer nível de significância considerado, portanto rejeita-se H0. Deste modo, existe diferença estatística significativa na importância média dada às alternativas/soluções descritas para a inclusão dos alunos com PEA pelos docentes titulares de turma relativamente aos professores de EE. Se analisarmos o intervalo de confiança a 95% para essa diferença da média [-1,33; -0,86] pelo que se pode concluir que os docentes de EE, em média, dão mais importância às alternativas/soluções para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA do que os docentes titulares de turma, pois os valores do intervalo são sempre negativos (os valores do 2.º operador na diferença têm que ser superiores aos do 1.º operador para a diferença ser negativa).

Capítulo 7 – Discussão dos Resultados

Esta investigação foi estruturada para determinar «quais os fatores envolvidos no desenvolvimento de práticas inclusivas nas Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo».

Para tal, procedemos à construção e aplicação de um inquérito por questionário e a partir da análise e interpretação das respostas passámos agora à discussão dos resultados obtidos, procurando conjugar os objetivos geral e específicos, as variáveis definidas bem como a revisão da literatura. Iniciaremos a discussão dos resultados pela linha condutora da nossa investigação, analisando as atitudes inclusivas na UEEA face às necessidades educativas especiais dos alunos com perturbações enquadráveis no espectro do autismo, tendo em conta as hipóteses:

H1 – Os professores de Educação Especial têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de PEA.

H2 – O professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma.

H3 – Os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma.

De seguida apresentamos as conclusões de averiguação de cada uma das hipóteses acima enunciadas, consolidando os resultados com recurso à revisão bibliográfica efetuada.

Da enunciação da hipótese H1 «os professores de EE têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de PEA», apresentamos as conclusões da averiguação:

Considerando que das definições apresentadas a mais correta para PEA seja, em essência, a existência de um espectro que leva a um «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» conforme referido pela literatura da especialidade (Oliveira, 2005; Oliveira et al., 2007; Cavaco, 2009; Cumine et al., 2010; Baron-Cohen, 2010; Filipe, 2012; Lima, 2012). Constatamos que não existe significância estatística para afirmar que o conceito de PEA seja consensual e universal para os docentes de EE. A escolha desta opção como definição correta de PEA é independente da função que o agente educativo desempenha, com uma significância de 5%. Um maior grau de conhecimento sobre a problemática das PEA por

parte dos terapeutas e dos professores de EE poderá levar-nos a aventurarmos a conjectura de que a formação de base ou complementar suporta esse posicionamento. Do ponto de vista dos outros agentes educativos remete-nos para a procura de informação após confirmação do diagnóstico no caso dos progenitores, busca essa que poderá estar diretamente relacionada com a necessidade de lecionar a um aluno com PEA no caso dos professores titulares de turma ou dar apoio consentâneo com a natureza das funções que ocupa no caso dos outros agentes educativos (Rivière, 2005; Cavaco, 2009).

Analisando a amostra, podemos constatar que todos os docentes de EE e todas as terapeutas consideram que a definição mais correta para PEA é um «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas». Esta convergência de opinião provinda de dois grupos distintos, por um lado os profissionais da saúde preparados por formação para atuarem no âmbito da especialidade quando se deslocam à UEEA e trabalham com intenção de modificar o comportamento e de minimizar o impacto do atraso na aquisição de competências, através de procedimentos e reforços que atuam diretamente no aluno (Silvestre, 2007; Baron-Cohen, 2010). Por outro, os docentes de EE que têm de ter, obrigatoriamente, formação especializada no E1 – grupo 910, como prevê o decreto-lei n.º 20/2006 para poderem lecionar aos alunos com PEA. Assim, esta convergência na definição considerada mais correta pelos terapeutas e pelo grupo da EE afigura-se-nos de percepção óbvia a constatação de que, quanto mais elevado e específico for o nível de formação mais esclarecido estará o agente educativo acerca das problemáticas, suas associações e consequentes caminhos para a intervenção. Paralelamente, o trabalho diário, direto e específico com os alunos com PEA em contexto de UEEA ou noutro local da escola «obriga» a um aprofundamento dos conhecimentos na área que lhes permitam desenvolver mais inclusão para esses alunos, seja pelo conhecimento intrínseco da problemática, seja pelo conhecimento extrínseco ao modelo de ensino estruturado que se aplica.

Cumprido, no entanto, lembrar que o ser humano mergulha por natureza nas crenças que lhe são transmitidas e no caso do professor de EE a formação ajuda a distinguir resultados, sendo este grupo de docentes especializados os que obtiveram resultados significativamente superiores. Infere-se um maior domínio em áreas específicas de educação e intervenção em comparação com os docentes titulares de turma, que desconhecem ou têm menor conhecimento dada a falta de formação na especialidade, o que lhes condicionará conhecimentos específicos e, poderá comprometer, procedimentos mais inclusivos. Se atendermos à literatura, os estudos convergem no uso da expressão PEA como sinónimo de autismo dada a manifestação ser variável ao longo do tempo e em

função da gravidade e do processo de desenvolvimento individual (Oliveira, 2005; Oliveira et al., 2007; DGIDC, 2008).

Dirigindo-se maioritariamente aos docentes, a DGIDC (2008) caracteriza como uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais que podem manifestar-se num conjunto fixo de características ou várias combinações de sintomas num contínuo de gravidade e intensidade, referindo que se usa com frequência a palavra autismo como sinónimo de PEA. Conceptualiza-se, assim, como uma perturbação do desenvolvimento marcada por uma tríade de alterações ao nível das interações sociais, da linguagem e dos comportamentos estereotipados com fronteiras muito ténues entre as perturbações enquadráveis (Smith, 2008; Cavaco, 2009; Le Couteur, 2011).

Estas definições são usadas sobretudo pelos serviços de saúde e serviços sociais, e as definições funcionais são usadas maioritariamente pelos serviços da educação e, como tal, consideradas definições educacionais (Hallahan & Kauffman, 1991). As características apresentadas levam a uma definição caracterizada pela *“presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito”* (Lima, 2012, p. 1). Isto convergiu numa tríade que constitui o denominador comum e recorrendo ao espectro do autismo tem sido possível facilitar abordagens educacionais (Cumine et al., 2010; Filipe, 2012).

Face ao exposto, os docentes de EE definem as PEA como um «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» ou seja, depreendemos que conhecem essa tríade de comprometimentos, dado ser a base para o seu trabalho. Os outros agentes educativos, por não terem um papel tão determinante na abordagem estruturada e inclusiva já não apontam essa definição, o que nos poderá levar a inferir falhas na formação e necessidade de melhor adequarem o trabalho que realizam a diário nos diversos contextos escolares, criando uma ponte para a continuação do trabalho em casa pelos pais.

Tivemos, ainda, oportunidade para tirar outras conclusões importantes da análise estatística feita para explorar esta primeira hipótese. Com base na nossa amostra, é consensual que ter «situação devida a pais frios e distantes que levam o aluno a refugiar-se num mundo que criou para si» não é uma definição correta de PEA. Ao colocarmos esta definição tivemos intenção de averiguar, dada a idade dos professores, assistentes operacionais, terapeutas e pais (tabela 2) se algum dos inquiridos apontava essa opção. Podemos inferir que não há qualquer resquício das ideias de Bettelheim enquanto expoente

máximo das correntes psicanalistas, que apontavam falta de estimulação e de calor paternal e a presença de um ambiente ameaçador que levaria a criança a viver no que chamou de «bola de cristal», sendo incapaz de sair de si (Cavaco, 2009; Baron-Cohen, 2010; Mesibov & Howley, 2010; Cumine et al., 2010).

Com uma significância de 5% ficou provado que a escolha da opção «aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escolar» como uma das definições para PEA depende do agente educativo ser pai/encarregado de educação ou ser assistente operacional. Observando o cruzamento de variáveis (tabela 31), pode-se afirmar que existe uma maior tendência dos pais/encarregados de educação (65%) e das assistentes operacionais (67%) em considerarem que a definição de PEA seja «aluno com incapacidades várias que se refletem no contexto escolar». Deduzimos que, contrariamente aos professores EE e às terapeutas que assinalaram a definição que consideramos mais correta de PEA por serem os agentes que apresentam formação especializada na área das NEE e realizam um trabalho mais direto e específico, os pais e as assistentes operacionais, por não fazerem um trabalho tão direto, referem as incapacidades escolares, o que demonstra que têm uma noção menos aprofundada, pelo que seria desejável que houvesse um investimento nesse conhecimento com objetivo de melhorarem o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos ou educandos, não se restringindo ao perímetro escolar.

Estes alunos devido à sua singularidade, podem gerar nos agentes educativos, sentimentos de angústia e mal-estar, pois a sintomatologia e os comportamentos repetitivos e estereotipados parecem aumentar durante alguns anos após o início, atingindo, por norma, o pico na idade pré-escolar e estabilizam na idade escolar (Ozonoff et al., 2003). Avançamos com a explicação que nos parece consensual. Face ao conjunto de situações de âmbito educativo que os docentes titular de turma e de EE podem relatar nas reuniões, é natural que os pais de alunos com PEA tenham uma tendência natural para associar os problemas relatados ao contexto escolar, pois é aí que o conjunto de incapacidades assente na tríade nuclear se refletem com maior visibilidade fora do âmbito estritamente familiar e onde pode haver uma projeção para além do espaço da sala regular, pois os outros alunos podem narrar aos pais deles essas reações. Como referiam Arick et al. (2005), as PEA são uma constelação de doenças que afetam o pensamento e a aprendizagem, razão pela qual as intervenções não podem assumir uma sequência típica de aprendizagem, pois têm impactos específicos em cada criança. *“É também unanimemente reconhecido que os comportamentos das crianças com PEA mudam de forma acentuada em função dos contextos”* (Coelho & Aguiar, 2011, p. 52)

Com base na amostra, fica claro que os professores de EE têm uma definição consensual e universal de PEA, mas essa tendência não tem significância estatística. Deste modo, a hipótese H1 «os professores de Educação Especial têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de PEA», não ficou provada.

Da enunciação da hipótese H2 «o professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma», apresentamos as conclusões da averiguação.

Os professores titulares de turma enquanto personificação da escola pretendem ter sempre o aluno ideal e sentem-se um pouco perdidos com situações de inclusão de alunos com PEA. Correia (2002) cita os estudos de Struggs e Mastropieri (1996) e de Correia e Martins (2000) nos quais os professores mostram dificuldade em fazer adequações curriculares e em lidar com as necessidades educativas individuais dos alunos por falta de formação. Por sua vez, Kristen, Brandt & Connie (2003) referem que o relacionamento entre professores titulares de turma e alunos diminui os problemas de comportamento quando os professores os percebem e os incluem positivamente na sala de aula. E neste contexto, se o currículo nacional for entendido como o conjunto de aprendizagens e competências que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelos alunos ao longo do ensino básico, conforme os preâmbulos dos decretos-lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, o currículo para alunos com PEA deverá ser comparado a uma hierarquia de competências tratadas a partir do entendimento e da imitação, avançando progressivamente para diferentes níveis da vida social, linguagem, jogo imaginativo e exercícios escolares (Arick et al., 2005).

Depreendemos que esta dicotomia seja uma condicionante, pois estes alunos precisam de aprender de forma específica e segmentada, de modo a consolidarem aprendizagens e o período de tempo despendido nesse processo acaba por ser muito maior, por vezes meses ou anos, e também necessitam de uma intervenção intensiva “*caso contrário o atraso relativamente aos seus pares é cada vez mais significativo*” (Lima, 2012, p. 69). Para além de educação individualizada, o currículo tem de se dirigir a colmatar os défices, sendo a estruturação e a seleção curricular proposta pelo TEACCH compreensiva dessa natureza, pois diferencia uma inclusão total, se o aluno for capaz de estar plenamente na sala, de uma inclusão parcial, se conseguir estar lá mas necessitar de «um porto de abrigo» (Jordan, 2011; TEACCH, 2012).

Dado o grau de comprometimento que estes alunos podem apresentar, a atuação dos agentes educativos pode-se ver condicionada por várias razões. Assim, com uma significância de 5%, a escolha da opção «limitados pelo currículo», não é independente da função que o agente educativo desempenha, ou seja, existe significância estatística em afirmar que a função desempenhada pelos agentes educativos influencia o motivo pelo qual os agentes educativos se sentem limitados no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, em particular pelo cumprimento do currículo. Verificou-se, pois, que o currículo é um fator que limita o desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, essencialmente para os professores titulares de turma.

Correia (2008) e EADSNE (2011) referem que vários estudos revelam que um número considerável de professores do ensino regular concorda que a integração na sala de aula exerce um efeito positivo sobre o aluno, mas acabam por manifestar atitudes negativas quanto ao ganho académico que daí possa advir, por sentirem falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado. De acordo com Avramidis et al. (2000) a atitude que demonstram pode acabar por ser uma condicionante e influenciar fortemente a prática. Contudo, para Marchesi (2001) quando os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam a escola é para acederem juntamente com os pares a experiências de aprendizagem em tudo semelhantes. Silva (2011) com base em Silva (2007) refere que na perspetiva do professor trabalhar no mesmo espaço com alunos com e sem NEE e, ainda, em cooperação com o professor de EE ou outros agentes educativos é indiscutivelmente difícil e um desafio diário e *“a existência de um programa curricular que é necessário cumprir, é outra das dificuldades com que os professores se confrontam, que tende a acentuar-se à medida que os alunos progridem na escolaridade”* (Silva, 2011, pp. 48-49). Como tal, o posicionamento do professor face aos alunos que tem na sala de aula condicionará todas as boas intenções inerentes ao processo de inclusão que assim deixam de ter qualquer valor (EADSNE, 2011).

Esta afirmação mais se agrava se atendermos aos casos de alunos com PEA que necessitem de um CEI, que por natureza pressupõe alterações significativas no currículo comum, substituindo e/ou eliminando objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade e incluiu conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos da vida, o que não se apresenta como uma tarefa fácil para os professores titulares de turma. Na nossa ótica os alunos devem ir à sala e aí permanecer o máximo de tempo possível. Devem socializar na turma diariamente, por períodos de tempo cada vez mais alargados porque não faz sentido que vão apenas como visitantes sem terem oportunidade de participar no que lá se faz (Silva, 2011; Jordan, 2011).

De forma a responder a esta necessidade, é *“a escola que deve adaptar-se às necessidades e caraterísticas das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola”* (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 122). Por muito reduzida que seja a interação e o trabalho com os pares, é importante que todos os atores educativos os percecionem como parte integrante do grupo turma e apesar das limitações que apresentam, *“são capazes de fazer qualquer coisa útil, dentro das suas capacidades”* (Silva, 2011, p. 50). Um papel fulcral para alterar estas limitações sentidas pelos professores face ao currículo a cumprir é jogado pelas atitudes projetadas por esses mesmos professores na organização da sala regular, a par da necessidade de selecionar a informação visual de modo a não ser excessiva para o aluno com PEA nem insuficiente para os pares (Lima, 2012). Neste processo e pela observação da tabela do cruzamento de variáveis (tabela 37), constata-se que são maioritariamente os docentes titulares de turma (56%) que se sentem mais limitados no desenvolvimento da inclusão fora da UEEA, pelo dever de cumprimento do currículo.

Conforme se inferiu pelo cruzamento de variáveis, estes docentes têm receio de prejudicar os alunos que acedem ao currículo comum, o que dificulta a implementação de práticas mais interativas pois há um programa a cumprir ao invés das orientações do jardim-de-infância. Contudo, há, ainda, a possibilidade destes profissionais se poderem auto percecionarem como inadequados face ao aluno que têm de ensinar ou por relatarem uma inadequada preparação profissional (Minke et al., 1997; Balboni & Pedrabissi, 2000; Stainback et al., 2004). *“Se o docente se sente, à partida, inseguro em relação aos seus conhecimentos face a um determinado aluno ou contexto educativo, activará comportamentos e atitudes menos positivas”* (Leitão, 2007, p. 463), o que pode ser perspectivado como uma insegurança dos professores titulares por falta de formação que lhes dê suporte, optando pela reprodução dos modelos que aprenderam (Silva, 2011).

Concordamos que adequar o currículo normal à particularidade do aluno com PEA que não é aplicável a outro na mesma condição não é tarefa fácil. Torna-se necessário implementar um trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos porque o desenvolvimento do currículo para estes alunos não pode ser um trabalho isolado, é necessário prestar atenção especial não só à aprendizagem académica mas também à aprendizagem do comportamento cognitivo, adaptativo e à independência pessoal, sendo o jardim-de-infância e 1.º ciclo períodos mais intensos que requerem um altíssimo grau de dedicação e trabalho dos agentes envolvidos (Schopler et al., 1995; Rivière, 2005).

Inferimos que as fragilidades destes docentes se devem, também, à falta de formação inicial, pois atendendo à faixa etária dos mesmos (tabela 6) se coaduna com o referido já em 2004 pelo Parecer n.º 9 do CNE e, por outro lado, os programas a cumprir

colidem com os discursos pedagógicos pró-inclusivos e torna-se necessário providenciar formação que permita fazer convergir as práticas onde se desenvolvem com os processos de criatividade de modo a ensinar competências de ordem cognitiva, afetiva e social (Leite, 2002; Rodrigues, 2006; Ainscow, 2007; Silva, 2009).

Paralelamente, os professores estão hoje no centro da turbulência que afeta a escola e a educação em geral, a legitimidade do seu trabalho é posta em dúvida e a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada. Deduzimos que as fragilidades de formação a par dos modelos políticos de gestão e organização do trabalho e da conjuntura social contemporânea podem-se transformar em sérios obstáculos à inclusão, como também referiu Morgado (2011), apesar destes profissionais tenderem a sobrestimar a participação dos docentes de EE, “*o argumento é que «estes técnicos sabem muito sobre as deficiências»*” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 99). Com esta defesa, acabam por se escudar na necessidade de cumprimento do programa definido para o ano e nos conteúdos programáticos do grupo turma «empurrando» os alunos com PEA para a atenção de outros profissionais e tornam-se pouco dinâmicos no processo inclusivo que é, por natureza, um processo contínuo de práticas, repleto de barreiras assentes em mitos que acabam por condicionar todo o processo educativo. Na nossa perspetiva a importância destes professores é cada vez mais reconhecida, porém, a sua formação de forma contínua ou especializada deve ser uma prioridade do sistema pois contribui para ajudar a quebrar a tradição da escola e desenvolver as atitudes e valores mais necessários às práticas inclusivas (EADSNE, 2011). Deste modo, pode-se concluir que, tendencialmente, a escolha do motivo «limitados pelo currículo» depende da função desempenhada pelo agente educativo, se é docente titular de turma ou não.

Então podemos concluir em relação à hipótese H2 «o professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma», que a mesma ficou provada.

Podemos retirar, ainda, outras conclusões importantes da análise estatística feita de forma a explorar esta segunda hipótese. De modo a melhorar as práticas entre pais-UEEA-escola torna-se necessário implementar trabalho cooperativo, partilhando objetivos a atingir e não se cingindo apenas ao desenvolvimento, assumindo um papel mais ativo na educação do educando o que representará uma mais-valia para o aluno, para a escola e para a própria família (Correia, 2001; Rodrigues, 2003; Pinto, 2006; Silva, 2009).

Nesta conjectura também será de notar que os professores titulares acabam por se sentir um pouco perdidos com a inclusão, como refere Lopes (2007), pois estão

relativamente mal preparados para responder a estes alunos. Do nosso ponto de vista isto também pode ajudar a justificar alguma apatia e falta de dinamismo notada. E os professores especializados em EE temem perder o seu estatuto diferenciado ao pedir-se-lhes que trabalhem em colaboração, deixando, assim, de ser “*o especialista disto ou daquilo para poder estar ao serviço de, o que para muitos representa uma perda de estatuto e de identidade*” (Sanches, 2011, p. 60).

Assim, no contexto atual das escolas, as salas regulares não conseguem acomodar nem ensinar os alunos com PEA, pois exigem programas altamente especializados, conduzidos por professores especialmente preparados, como referiram Kavale e Forness (2000) e Pivik et al. (2002) citados por Simpson e Kauffman (2007) e por outro lado, se atendermos a uma gestão curricular desse espaço, é necessário valorizar a participação efetiva de todos os alunos na criação das próprias condições de ensino-aprendizagem, encontrando caminhos pedagógicos que atenuem as dificuldades que se erguem neste processo (Sim-Sim, 2005; Pereira, 2010). Também a ausência de hábitos de trabalho colaborativo por parte destes professores poderá ajudar a justificar a sua postura. Lipsky e Gartner (1996) citados por Correia (2002) já referiram esses problemas colaborativos dos professores titulares de turma. A presença do professor de EE na sala acaba por ser um facilitador da criação de um ambiente mais inclusivo por poder distribuir o seu apoio pela classe com base na sua experiência educativa e não se particularizando no aluno que o leva até lá (Nielsen, 1999; Stainback et al.; Sanches, 2011).

Face ao exposto, podemos inferir que o currículo só é tendencialmente limitador na perspetiva do docente titular de turma como resultado da ausência de hábitos de trabalho cooperativo, uma vez que a inclusão dos alunos com PEA não é apanágio apenas dos profissionais da UEEA mas também da sala de aula regular, onde deve receber todos os apoios de que necessita. Neste sentido, promover a inclusão ultrapassa a UEEA pois é, num plano mais abrangente, responder às necessidades de todos e de cada um, mesmo que isso pressuponha alterações ao nível da atitude com que se perspetiva a diferença, da prática pedagógica, da gestão e organização, no granjear de parcerias, no chamamento da família à escola, pois pressupõe que todos têm capacidades, mesmo que possam parecer insignificantes em termos escolares (Sanches & Teodoro, 2006; Correia, 2008; Rodrigues, 2010; Silva, 2011).

Dado o grau de comprometimento que estes alunos podem apresentar, também foi possível constatar com uma significância de 5% que a escolha da opção «limitados pela postura dos pais/encarregados de educação», não é independente da função que o agente educativo desempenha, ou seja, existe significância estatística em afirmar que a função

desempenhada pelos agentes educativos influencia o motivo pelo qual os agentes educativos se sentem limitados no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, em particular pela postura apresentada pelos pais/encarregados de educação.

Para além da questão do currículo anteriormente referido, a postura dos pais também é limitadora. O decreto-lei n.º 3/2008 prevê a participação ativa dos pais ou encarregados de educação (art.º 3.º). Esta mesma participação poderá estar dependente do stress causado pela confirmação do diagnóstico ou ausência de conhecimento para responder às PEA do educando, pois a família funciona como um todo, com relações estabelecidas entre todos os elementos, numa espécie de relação, seja ela como for (Alarcão, 2002). Eles têm o direito e o dever de participar ativamente em tudo que se relacione com a EE a prestar ao filho, pelo que se torna imperativo considerar os pais como agentes educativos ativos da intervenção educativa. Contudo, muitos acabam por direcionar para a escola o reflexo das suas incapacidades, o que poderá estar relacionado com um processo de ajuste à nova realidade (Ozonoff et al., 2003; Williams & Wright, 2008; Antunes, 2009).

De forma a conjugar a necessidade dos pais face ao tempo disponível, o modelo TEACCH pressupõe que lhe seja ministrado um ensinamento de métodos e técnicas comportamentais que respondam às necessidades do educando, com um ajustamento em casa, razão pela qual os pais devem ser membros ativos em todo o processo e devem informar a escola sobre os procedimentos e comportamentos domésticos (Rodríguez, 2006; Mesibov & Shea, 2010; Coelho & Aguiar, 2011; TEACCH, 2012).

Neste contexto, a participação dos pais pode ser apresentada na dicotomia entre o mínimo e o exagero, o que implica uma falta de sintonia entre o desejável e a realidade. Uns desresponsabilizam-se e remetem a educação dos educandos para a UEEA, atribuindo à escola responsabilidade em tudo e em todo o processo, justificando a sua não participação com a indisponibilidade de horário ou afazeres inadiáveis. Outros procuram respostas que vão para além do aparentemente plausível, mas independentemente do tipo, deve-se sublinhar a importância do envolvimento dos pais ao longo de todo o processo, desde a fase inicial até ao momento da elaboração e implementação do programa educativo, pois terão um maior grau de conhecimento sobre o rendimento escolar dos educandos (Doyle, 2008; Pires et al., 2009; Coelho & Aguiar, 2011). Inferimos que limitações sentidas pelos pais poderão estar relacionadas com um processo de luto ainda não acabado com consequências em toda a família próxima e, por outro lado, com o desconhecimento enquanto condicionante de todo o processo (Correia & Martins, 2002; Ozonoff et al., 2003; Williams & Wright, 2008).

A UEEA tem obrigação de assegurar que compreendam o que está envolvido, porque *“muitos pais, pelo menos no início, sentem-se tão desorientados por o seu filho estar a receber serviços de educação especial que se limitam a sentar-se, ouvir (...) e, no final da reunião, assinar o PEI, como solicitado”* (Siegel, 2008, p. 233). A mesma tónica já tinha sido apontada por Lima-Rodrigues et al. (2007) referindo que precisavam de se sentir incluídos, corresponsáveis pelo desenvolvimento dos filhos, da escola e da comunidade. Muitos pais sentem uma extrema burocracia e falta de eficácia e iniquidade que o sistema lhes oferece, razão pela qual *“embebidos, talvez, numa insciência que os torna apáticos, não se manifestam em favor desses direitos”* (Correia, 2008, p. 77). No entanto, como refere o autor, estas barreiras não podem ser o motor do desinteresse e falta de participação, apesar de acabarem por ter poucas ou nenhuma opções quanto ao tipo de educação que os filhos vão receber na escola pública e a hostilidade inicial pode ser uma forma de ocultarem a sua ansiedade (Correia, 2008; Siegel, 2008).

Essa hostilidade pode ser dirigida às assistentes operacionais que lá trabalham, pois dada a perspetiva social com que ainda podem ser encaradas, poderá levar a alguns pais direcionarem sobre elas o que não apresentam aos professores, face ao papel de intervenção direta da assistente operacional junto dos educandos (Almeida et al., 2001; Morgado, 2003; Correia, 2008).

Tendo em conta que o trabalho desenvolvido pelas assistentes operacionais em contexto de UEEA, tem de ser orientado pelas docentes de EE, pois são um grupo com pouca formação de base para trabalhar com este grupo de alunos, porque *“o facto de o ensino em Portugal, por razões social-históricas, se ter transformado num trabalho de mulheres atribui especificidades à educação escolar da infância, nem sempre reveladoras da dimensão maternalista que a poderia caracterizar”* (Pereira, 2010). Neste sentido, é natural que as assistentes operacionais sintam as dificuldades dos alunos com PEA como incapacidades a vários níveis que se refletem no contexto escolar, seja de sala regular ou UEEA pois são as responsáveis pelo acompanhamento do aluno em grupo ou individualmente, conforme proposto no respetivo PEI (Almeida et al., 2001; Ozonoff et al., 2003; Correia, 2008; Doyle, 2008).

Pela observação da tabela do cruzamento de variáveis (tabela 39), constata-se que, maioritariamente, são as assistentes operacionais (67%) que se sentem mais limitadas no desenvolvimento de práticas educativas fora da UEEA pela postura dos pais/encarregados de educação. Pode-se, concluir, que tendencialmente a escolha do motivo «limitados pela postura dos pais/encarregados de educação» depende da função do agente educativo ser assistente operacional ou não.

Note-se que a parte pedagógica-didática é da responsabilidade dos professores e às assistentes operacionais cabe o acompanhamento dos alunos em diversas atividades funcionais ou no desenvolvimento da autonomia, sendo de particular importância os procedimentos de autonomia trabalhados nos momentos de higiene, orientação, organização, refeições, idas à sala regular sem acompanhamento e apoio do docente de EE. As normas orientadoras da DGIDC (2008) consideraram serem necessárias 2 assistentes operacionais para um ratio de 6 alunos por UEEA com o intuito de garantirem estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com as PEA e com o ensino estruturado. São responsáveis pelo acompanhamento do aluno em grupo, ou individualmente, de acordo com o referido no respetivo PEI (Correia, 2008). Mas a falta de formação pode levantar constrangimentos quando acompanham os alunos à sala de aula ou em outros locais da escola, pois enquanto «para profissionais» acabam por prestar apoio, pelo que devem ser preparadas para as funções que vão exercer, o que constitui um fator-chave na promoção de momentos mais inclusivos (Almeida et al., 2001; Serra, 2002). Por norma, tem pouca ou nenhuma formação formal em EE *“são frequentemente mulheres com 40 e alguns anos, ou mais velhas (...) que realmente gostam de estar com crianças – sendo naturalmente dotadas neste campo”* (Siegel, 2008, p. 290).

Inferimos que as dificuldades sentidas por este grupo se prendam com a complexidade do processo inclusivo, com a falta de formação para a problemática das PEA e adiantamos mesmo a hipótese de uma atitude maternalista no sentido de proporcionar-lhes os meios que possibilitam o pleno desenvolvimento junto dos pares. Os pais, porém, podem limitar o seu trabalho por considerarem que não têm formação para procederem à educação dos seus educandos à semelhança dos outros profissionais, até mesmo pela posição que ocupam dentro da UEEA, retirando-lhes a importância que realmente têm em todo o processo inclusivo. A atitude inicial hostil dos pais pode ser uma máscara de ansiedade dos mesmos (Almeida et al., 2001; Siegel, 2008). A acessibilidade e pessoal de apoio eficiente na sala de aula para responder a todas as necessidades dos alunos continua a ser uma realidade desejável a par de turmas pequenas e de salas bem equipadas (EADSNE, 2012).

Podemos, ainda, retirar outras conclusões importantes da análise estatística feita de forma a explorar esta 2.^a hipótese. Com uma significância de 5% a escolha da opção «poucos recursos humanos» não é independente da função que o agente educativo desempenha, ou seja, existe significância estatística em afirmar que a função desempenhada pelos agentes educativos influencia o motivo pelo qual esses mesmos agentes educativos se sentem limitados no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, em particular pela escassez de recursos humanos. Estes recursos pretendem ajudar

o sistema educativo a tornar-se mais inclusivo, traduzindo-se em benefícios para a aprendizagem dos alunos com NEE, reconhecendo o seu direito em aprender junto dos pares, retirando-lhes o estigma da deficiência e privilegiando o desenvolvimento, imbuído de um espírito de pertença e participação (Sapon-Shevin, 2004; Serrano, 2005; Ferreira, 2007; Correia, 2008). Contudo, a escola ao massificar-se não criou estruturas adequadas nem dispôs de recursos necessários para gerir os anseios da «escola para todos» (Rodrigues, 2003). Neste contexto, o 1.º ciclo do ensino básico constituiu uma realidade educativa particular pela sua historicidade e por representar a unidade de base de todo o sistema de ensino e por ser, igualmente, o mais abrangente em termos dessa massificação (Pereira, 2010). Deste modo, os professores devem compreender o que cada aluno precisa e dar-lhe oportunidade de atingir os objetivos, com sucesso sem gerar ansiedade (Ryan et al., 2011; EADSNE, 2012).

E no que respeita à atribuição de recursos humanos para a UEEA, dever-se-á ter em conta o número de alunos, o horário de funcionamento e, principalmente, o nível funcional, grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de ensino e a idade dos alunos, referindo-se *“que o número de crianças apoiadas por cada unidade não seja superior a seis”* (DGIDC, 2008, p. 33). Inferimos que a complexidade de lidar com as diversas situações de alunos com PEA pode ser um entrave ao processo inclusivo, pois a falta de recursos humanos condiciona as práticas inclusivas fora das UEEA, com especial destaque para a sala de aula regular e noutros espaços escolares, nomeadamente, a cantina, instalações sanitárias, corredores, recreio, campo de jogos, isto é, quando a funcionalidade do aluno lhe permitir alguma autonomia nestes espaços. A longo prazo, porém, levará a uma melhor gestão dos recursos, fechando as lacunas e gerará benefícios para uma inclusão crescente (EADSNE, 2011).

Pela observação da tabela do cruzamento de variáveis (tabela 41), constata-se que maioritariamente são os pais/encarregados de educação (77%) que manifestam haver limitações no desenvolvimento da inclusão fora da UEEA pela limitação de recursos humanos. Pode-se, concluir, que tendencialmente a escolha do motivo «poucos recursos humanos» depende da função do agente educativo ser pai/encarregado de educação ou não.

Os pais ou encarregados de educação são primeiros responsáveis pelo filho, são eles que devem educar desde o primeiro momento. O TEACCH pressupõe que devem continuar em casa o trabalho desenvolvido na escola, de modo a criar rotinas aos educandos (Rodríguez, 2006; Mesibov & Shea, 2010; TEACCH, 2012). São o elemento mais constante na sua vida e condicionarão o tipo de adulto em que se transformará, assim,

quanto mais cedo usufruir de intervenção educativa maiores poderão ser os benefícios futuros (Arick et al., 2005). Contudo, a falta de recursos humanos e as atitudes demonstradas pelos professores no sentido de resolver essas faltas poderão levar a um impacto negativo na inclusão (Minke et al., 1997; Sapon-Shevin, 2004; Correia, 2008).

Inferimos que as limitações sentidas pelos pais se devem à falta de conhecimento específico quanto à melhor forma de ajudar os filhos, em particular durante os primeiros três anos de vida, o que poderá influenciar todas as áreas de desenvolvimento, pelo que mais do que lhes dizer como devem agir é importante mostrar-lhes como o fazer (Lord & Rutter, 2002; Aguiar, 2009). Eles também precisam de ajuda para se autoeducarem de forma a melhor responder, sendo vital que *“os pais e professores se mantenham a par dos níveis de funcionamento mais elevados da criança”* (Siegel, 2008, p. 285). A existência, por norma, de um défice cognitivo associado trará preocupações acrescidas quanto ao bem-estar futuro, pelo que é de suma importância intervir fazendo da família direta coterapeutas em todo o processo de educação (Rivière, 2005; Oliveira et al., 2007; Smith, 2008; Cavaco, 2009; Mesibov & Howley, 2010; Filipe, 2012). A literatura também confirma que a ausência de dados definitivos sobre as PEA confunde os pais quanto ao modelo de intervenção mais adequado e eficaz e *“o aparecimento de informações controversas leva-os a questionar se estarão a fazer tudo o que podem para ajudar os filhos”* (Coelho & Aguiar, 2011, p. 12).

Depreendemos que as dificuldades sentidas pelos pais podem levar à não compreensão de alguns procedimentos da escola devido às situações familiares complexas que os educandos possam causar. Inferimos que nesse processo, a existência de menor nível de habilitações académicas ou condições sociais possa consistir num momento difícil para a família. Atendendo às investigações realizadas sobre este domínio, os resultados apontam para melhoria do sucesso dos educandos quando os pais se envolvem (Nielsen, 1999; Rief & Heimburge, 2000). Assim, a postura dos pais demonstra um interesse no acompanhamento escolar, colaborando voluntariamente, na vida escolar do seu educando, o que perspetiva uma forma de ultrapassar barreiras de formação e dar origem à cooperação.

Também foi possível constatar com uma significância de 5%, a escolha da opção «dificuldades de acesso/segurança» não é independente da função que o agente educativo desempenha, ou seja, existe significância estatística em afirmar que a função desempenhada pelos agentes educativos influencia o motivo pelo qual os próprios agentes educativos se sentem limitados no desenvolvimento de práticas inclusivas fora da UEEA, em particular pela dificuldade de acesso/segurança.

As escolas alteram-se de ano para ano e as condições de acessibilidade podem-se ver confrontadas com este problema. No caso de alunos com PEA deve haver um cuidado extremo em arranjar soluções que precatem o máximo de adaptabilidade e flexibilidade dos espaços da UEEA e da escola em geral. Pela observação da tabela do cruzamento de variáveis (tabela 43), constata-se que, maioritariamente, são as assistentes operacionais (58%) que se sentem mais limitadas no desenvolvimento da inclusão fora da UEEA, pela dificuldade de acesso/segurança. Pode-se concluir que, tendencialmente, a escolha do motivo «dificuldades de acesso/segurança» depende da função do agente educativo ser assistente operacional ou não.

Os pais valorizam os aspetos da socialização e da autonomia enquanto aprendizagens fundamentais e têm a perceção muito positiva sobre a educação dos filhos na escola regular (Lima-Rodrigues et al., 2007). As situações estruturadas de ensino/aprendizagem de acordo com o modelo de ensino estruturado preconizado pelo TEACCH devem ser securizantes, proporcionando segurança e confiança, de modo a minimizar as dificuldades na organização e na sequencialização de tarefas, ao mesmo tempo que ajuda o aluno a capacitar as suas forças (DGIDC, 2008). Para um atendimento a estes alunos torna-se necessário recorrer a vários agentes educativos no sentido de suprir necessidades com recurso a serviços e ajudas (Ryan et al., 2011; Rodríguez, 2006).

Inferimos que a preocupação manifestada pelas assistentes operacionais se prende com um certo temor em relação aos alunos com PEA que lhe são confiados, por não poderem ter um papel decisor como têm as professoras titulares de turma ou de EE quando tem de lidar com os pais. A parca formação de base e a escassa formação que recebem quando vão trabalhar para a unidade poderão levar aos constrangimentos manifestados no desenvolvimento de práticas inclusivas fora das UEEA. A fim de compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais destes alunos para depois desenvolverem um trabalho específico, devem ser definidas e clarificadas as tarefas a cumprir de acordo com a planificação pedagógica definida pelo professor da turma e a assistente operacional deve ser implicada, comprometendo-a com o desenvolvimento do trabalho de apoio educativo aos alunos (Ministério da Educação, 1998; Almeida et al., 2001). No contexto, acabam por ser elementos potencialmente estratégicos no desenvolvimento dos processos de inclusão, pelo que se deve diligenciar para que a sua atitude e ação seja um contributo efetivo e positivo no contexto de atuação (Serrano, 2005).

Deduzimos, igualmente, que haja fragilidades no domínio de saberes básicos para um melhor atendimento ao aluno com PEA em áreas como a comunicação, linguagem e matemática, tornando muito difícil a intervenção ou a implementação mais

adequada dos trabalhos que lhe são propostos. Os constrangimentos notados levam-nos a concluir que o trabalho efetuado por esses agentes educativos é limitado e, conseqüentemente, compromete a inclusão pela qualidade dos acessos e segurança. Dada a problemática, os alunos têm de usufruir de um ambiente securizante (DGIDC, 2008).

Da enunciação da hipótese H3 «os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma», apresentamos as conclusões da averiguação. Os fatores descritos que constituem a variável «grau de importância dos fatores descritos na inclusão dos alunos com PEA» conforme apresentados na tabela 15 são:

- Acompanhamento parental;
- Aceitação da diferença;
- Permanência e convivência com os outros alunos;
- Estímulo dos agentes educativos;
- Processo de inclusão;
- Modelos socioculturais;
- Estrutura física da escola;
- Motivação da comunidade escolar.

Estes fatores são decisivos na construção do processo inclusivo do aluno com PEA, tendo os inquiridos, convergido na escolha do acompanhamento parental como a primeira das opções, considerando-o «muito importante». Afinal, a família será uma constante na sua vida e condicionará o tipo de adulto em que se tornará, ou seja, é na família que a criança tem a sua primeira escola (Freire, 1990; Jordan & Powell, 1998; Avramidis & Norwich, 2002; Arick et al., 2005). A aceitação da diferença tal como ela é será outro dos fatores e pressupõe alterações ao nível das atitudes sejam progenitores, professores, outros agentes educativos ou elementos da comunidade (Serrano, 2005; Silva, 2009).

Um papel importante é jogado pela motivação e estímulo de todos que interagem com o aluno com PEA e que leva à produtividade individual, à construção de interações sociais com ganhos para todos como é a permanência e convivência com os pares. Neste contexto de interação entre pares e de articulação com as famílias e respetivo acompanhamento dos educandos, agindo uns com os outros, como referem Pearpoint e Forest (1992) em Serrano (2005) levam não só à aceitação mas também à criação de um sentimento de pertença assente em procedimentos inclusivos. Assim, é necessário que os agentes educativos se sintam motivados para desenvolverem o seu trabalho, fazendo

transparecer a sua atitude para que seja modificadora num plano mais abrangente das atitudes da comunidade e assim consolidem os alicerces da inclusão (Correia, 2001; Ozonoff et al., 2003).

Este processo deve surgir de forma natural e espontânea, porque o aluno só estará verdadeiramente incluído quando for aceite pelos pares e profissionais que diariamente trabalham com ele, e para essa inclusão é necessário atender às características individuais e à necessidade que tem de estruturação para que possa ultrapassar as barreiras físicas da escola e ter um local que funcione como «porto de abrigo» em momentos de maior agitação interior. Essa estruturação pode ser estruturação física, através da divisão por áreas específicas, nomeadamente, acolhimento, lazer ou brincar, aprender, trabalhar em grupo ou individualmente ou ir para o computador, ou através de uma estruturação do tempo, com recurso a horários e transições entre tarefas, precatando um ambiente securizante para o aluno e uma melhoria significativa em todo o processo inclusivo (Rodríguez, 2006; DGIDC, 2008; Baron-Cohen, 2010; Cumine et al., 2010; TEACCH, 2012).

Por sua vez, os momentos de integração junto dos pares são importantíssimos e numa perspetiva inclusiva devem permitir a convivência em contexto de sala regular e noutros espaços escolares, pois não faz sentido que vão à turma como visitantes sem terem oportunidade de participar, dado que se participam interagem o que, obviamente, dependerá sempre do grau de compromisso apresentado (Zigmond, 2003; Kauffman & Hallahan, 2005; Silva, 2011). No entanto, a estrutura física das nossas escolas ainda não está preparada para esta realidade (Serra, 2002), nem para ultrapassar essas paredes do espaço físico destinado à UEEA, dadas as limitações associadas aos escassos recursos. Nesta perspetiva, o acesso engloba não só a acessibilidade física do edifício, mas também o apoio técnico necessário, acessível e eficiente, e o apoio educativo prontamente disponibilizado (EADSNE, 2012).

Na nossa opinião só estarão verdadeiramente incluídos e a escola a trilhar o caminho inclusivo quando forem aceites pelos pares, professores e outros agentes educativos e não haja um rótulo apenso ao aluno com PEA. A literatura corrobora os fatores descritos como sendo pedras basilares de todo o processo (Stainback et al., 2004; Rivière, 2005; Correia, 2008; Cavaco, 2009; Cumine et al., 2010).

O Relatório Mundial sobre a Deficiência determina que o uso de rótulos em aluno tem efeitos negativos de estigmatização e rejeição pelos pares, o que leva a situações de baixa autoestima, baixas expectativas e oportunidades limitadas (OMS, 2011). No nosso

estudo ficou provado, a qualquer significância estatística, que a média de importância dada, no geral, a estes fatores pelos docentes de EE é superior à média de importância dada pelos docentes titulares de turma.

Na nossa opinião, o professor de EE é uma peça inexpugnável do xadrez inclusivo. Minke et al (1997) referiram que as atitudes dos professores no que respeita a práticas de inclusão, contacto direto e conhecimento mais completo dos alunos são fatores que influenciam todo o processo inclusivo. Reconhece-se hoje que se tem de ensinar de forma diferente alunos com situações de partida diferentes (Roldão, 2003a; 2011). Leitão (2007) com base em Taylor, Richards, Goldstein e Schilit, (1997) e Dickens e Smith (1995) refere que os professores de EE são mais favoráveis à inclusão do que os docentes do ensino regular, e com base em Fox e Ysseldyke (1997) refere que se espera que estes convençam os professores do regular da importância da implementação de uma filosofia inclusiva, influenciando diretamente os resultados associados à inclusão, através do apoio direto, liderando a diário o processo de implementação de reformas inclusivas. Também Ozonoff et al. (2003) referem que os professores de EE, por regra, estão abertos a aprenderem mais uns com os outros. Afinal *“a qualidade dos serviços educativos prestados a cada criança, particularmente às que se encontram em situação de maior fragilidade, está íntima e incontornavelmente ligada ao professor e ao seu trabalho”* (Morgado, 2003, p. 271). Cabe ao professor de EE promover o sucesso de todos e cada um dos seus alunos (Sanches, 2011; Silva, 2011), uma vez que os normativos impõem a realidade à escola, no decreto-lei n.º 3/2008, onde está bem clara a necessidade de precaver o sucesso.

Face aos resultados apresentados e atendendo às características dos alunos com PEA, inferimos que a inclusão estará dependente do grau de comprometimento que possam apresentar e seria uma utopia pensar em incluí-los todos e da mesma forma numa escola tradicionalmente votada à seleção, sem a ajuda e dedicação profissional do professor de EE enquanto dinamizador da UEEA, pois são alunos que ficam frequentemente intimidados com a sala regular, cabendo ao professor, terapeutas ou assistentes operacionais procederem à sua integração na turma regular, o que sem dúvida potencia mais contacto com os pares (Jordan, 2011). A literatura específica refere que os contextos educativos sustentados pelo ensino estruturado apresentam elevada incidência de horas de intervenção em particular no jardim-de-infância e no 1.º ciclo mas que se revelam de grande eficácia para a modificação substancial do prognóstico a longo prazo (Rivière, 2005; Aguiar, 2009; Hume & Reynolds, 2010).

Deduzimos, pois, que os professores de EE são capazes de responder aos alunos com PEA por formação, por opção profissional, por vivência e experimentação e por não

apresentem reservas quanto à necessidade de procedimentos cada vez mais inclusivos. As suas respostas assim o provam, posicionando-se clara e objetivamente como pró-inclusivos, enquanto os seus colegas titulares de turma, por falta de formação de base ou adquirida posteriormente, se tornam menos defensores, escudando-se na sua função tradicional, no currículo e em tudo o que pode fazer atrasar o processo de implementação da inclusão.

Da análise a esta hipótese também foi possível constatar que as variáveis que constituem o «grau de importância» nas alternativas/soluções fundamentais para criar o hábito de inclusão de alunos com PEA conforme apresentados na tabela 16 são:

- Incentivar e motivar pais/encarregados de educação (de alunos com e sem PEA);
- Incentivar a interação dos pares na UEEA;
- Motivação dos docentes;
- Atividades de carácter lúdico e recreativo entre alunos da UEEA e os pares;
- Presença mais ativa dos alunos com PEA dentro da sala de aula regular;

Ficou provado, a qualquer significância estatística, que a média de importância dada no geral a estas alternativas/soluções, pelos docentes de EE é superior à média de importância dada pelos docentes titulares de turma.

Ao professor de EE cabe prestar apoio pedagógico personalizado no âmbito da especialidade ao nível do reforço e desenvolvimento de competências específicas (alínea d) do art.º 17.º do decreto-lei n.º 3/2008), o que vai além do apoio passível de ser prestado em contexto de sala pelo docente titular de turma, que é o coordenador de todo o processo. O professor de EE acaba por ser quem mais interage com o aluno durante mais tempo, quem o conhece melhor, quem dá mais informações aos pais sobre a sua reação aos diversos estímulos e locais e como desenvolve os objetivos e conteúdos estabelecidos no PEI, o que nos leva a crer que as suas práticas específicas estão imbuídas de um maior espírito inclusivo, independentemente de ocorrerem na UEEA, na sala de aula regular ou noutro local da escola. Para tal contribui o TEACCH que *“pode ser adaptado a necessidades individuais e diferentes níveis de funcionamento, uma vez que se baseia na avaliação individualizada das áreas fortes e fracas de cada indivíduo”* (Lima, 2012, p. 43) e permite fazer corresponder as práticas educativas com as diferentes formas de compreender, pensar e aprender que apresentam os alunos com PEA. Os resultados de estudos levados a cabo confirmam que promove benefícios nos alunos (Mesibov & Howley, 2010; Mesibov & Shea, 2010).

O professor de EE está naturalmente predisposto para lecionar a estes alunos não se deixando arrastar pelos mitos da escola de massas, isso acontece porque “os professores do ensino regular têm má vontade, falta de técnica ou resistem à mudança o que, como se sabe, nunca acontece com os professores de educação especial” (Lopes, 2007, p. 45). Deduzimos que os resultados apresentados se prendem com o trabalho do docente de EE, com a sua formação e com a sua postura. O contacto regular com os pais e a «luta» diária pela educação do aluno com PEA complementada pela busca de materiais específicos com que trabalhar e a falta de materiais ou recursos na UEEA fazem dele um lutador que mais do que qualquer outro profissional procura o melhor para o aluno que apoia, por natureza mais inconstante. E neste sentido a literatura refere que deveriam ser recrutados os professores e os técnicos científica e pedagogicamente mais competentes, pois vão-lhe ser exigidas respostas a necessidades complexas: avaliações, planeamento curricular, metodologia pedagógica, competência técnica, administração e envolvimento pessoal e tolerância, relações públicas de modo a poder trabalhar em grupo com autoridades, serviços e pais, almejando resultados aceitáveis (Fonseca, 1997; Zigmond, 2003; Kauffman & Hallahan, 2005; Lima, 2012).

Depreendemos que é um trabalho que implica saber ser e saber estar de modo a trabalhar para concretizar os objetivos a que se propôs e melhorar o atendimento ao aluno a cada dia, afinal o professor de EE enquanto rosto visível do sistema de ensino “*nunca pode dizer que «isto é o que podemos fazer por agora»*” (Siegel, 2008, p. 273). Inferimos que a falta de formação dos docentes titulares de turma no âmbito das PEA seja uma condicionante no momento de indicar soluções, surgindo como uma atitude negativa que se pode tornar num obstáculo à inclusão (Avramidis et al., 2000).

Então pode-se afirmar, que os fatores que promovem a inclusão são estatisticamente mais significativos nos professores de EE do que nos professores titulares de turma. Face ao exposto, podemos concluir que em relação à hipótese H3 «os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de EE do que nos professores titulares de turma», ficou provada.

Podemos, ainda, retirar outras conclusões importantes da análise estatística feita de forma a explorar esta 3.^a hipótese. Damos continuidade a Cock et al (2007) quando referiram que os professores do regular manifestam pouca vontade de ter alunos com NEE nas suas salas. Para Minke et al. (1997) eram as atitudes pró-inclusivas dos professores de EE que os levavam a ter mais visibilidade do que os do regular. Tudo isto levou a um ajustamento às circunstâncias específicas. Sanches (2011) com base em Wilson (2000) refere que inclusão é a palavra que atualmente pretende definir igualdade, fraternidade,

democracia e direitos humanos, conceitos que conhecemos, mas que nem sempre desejamos colocar em prática. A inclusão pressupõe aceitação, valorização da diversidade e no campo educativo remete para um novo conceito de educação, sendo responsabilidade da sociedade responder às capacidades que todos têm, ainda que as mesmas possam parecer insignificantes em termos sociais ou escolares (Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2011).

A DGIDC (2011) citando a UNESCO (2005) refere que a inclusão deve ser entendida como um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, sendo responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos, incrementar a participação na aprendizagem, na cultura, na comunidade, o que leva a uma redução da exclusão à educação e na educação. Envolve a modificação nos conteúdos, o tipo de abordagens, as estruturas e as estratégias e assenta em quatro princípios basilares: a educação enquanto processo; a inclusão é a participação de todos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade; implica a identificação e remoção de barreiras à participação e aprendizagem; e parte do princípio de que todas as escolas são responsáveis pela educação de TODOS os alunos. Neste contexto, é fundamental potenciar o equilíbrio e desenvolvimento do aluno com PEA, capacitando ao máximo as suas capacidades e habilidades para que melhor se possa orientar na vida pós-escolar (Volkmar et al., 2004).

Neste contexto, o professor de EE é de todos os agentes educativos aquele que demonstra procedimentos mais inclusivos em prol do aluno com PEA, porque tem esse aluno em resultado de uma livre opção de carreira profissional e não como uma imposição do sistema educativo que em nome da inclusão acaba por impor a presença de um aluno com uma problemática complexa a que é necessário dar resposta.

Conclusão

A conclusão de um trabalho, qualquer que seja o seu âmbito é pretexto para uma reflexão sobre o percurso feito, desde a dúvida inicial sobre o tema a investigar e os diversos procedimentos que tivemos de estruturar para criar uma base de trabalho que permitisse a sustentação da investigação. Dada a abrangência da literatura a par da nossa experiência de trabalho como agente educativo num outro contexto geográfico levou-nos à investigação empírica. Este trabalho teve como objetivo principal «analisar as atitudes inclusivas nas UEEA face às necessidades educativas especiais dos alunos com perturbações do espectro do autismo». Para isso foi indispensável conhecer os agentes educativos que diariamente interagem com alunos com PEA e delineamos as seguintes hipóteses:

H1 – Os professores de Educação Especial têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de PEA.

H2 – O professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma.

H3 – Os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma.

Chegados a este ponto e no que respeita à hipótese um, concluímos que a definição de PEA não é universal nem consensual, dado não se ter provado que exista consenso entre os professores de EE relativamente a que o «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» seja a definição mais correta para PEA.

A literatura apresenta vasto manancial de definições, maioritariamente de âmbito internacional e focalizada em áreas da investigação ou da educação mas com incidência em contextos educativos do norte da Europa ou dos Estados Unidos, a nível nacional a literatura é parca. Contudo, converge na existência da tríade nuclear composta por défices que condicionam a interação social, a comunicação no seu todo e o jogo imaginativo a que se pode juntar um conjunto de comorbilidades que poderão ter maior ou menor impacto no diagnóstico dentro do espectro. A falta de consenso verificada para uma definição universal poderá ser um fator desencadeado por um conhecimento ténue da problemática por parte dos inquiridos ou mesmo por um conhecimento induzido por razões de ordem profissional.

Deste modo, a hipótese H1 «os professores de EE têm um posicionamento diferente face aos outros agentes educativos no que respeita a uma definição consensual e universal de PEA» não ficou provada.

Todavia, se nos basearmos apenas na amostra, que tem a desvantagem de ser uma amostra de pequena dimensão, não resta dúvida que todos os docentes de EE concordam que «funcionamento anormal na interação social, na linguagem comunicativa e/ou no jogo simbólico e possíveis comorbilidades associadas» é uma das definições mais corretas e abrangentes para as PEA.

Conforme já referimos, o conhecimento profissional destes docentes é suportado pela obrigatoriedade de uma especialização no domínio cognitivo-motor para poderem exercer funções na UEEA, o que os munui de conhecimentos específicos, razão pela qual são, por norma, estes docentes que informam os restantes agentes educativos sobre o percurso académico de cada aluno, depois de uma avaliação funcional e por referência à CIF de modo a aferir-se se tem mesmo necessidade de um percurso curricular específico, através da elaboração de um CEI ou se tem capacidade de desenvolver o currículo definido a nível nacional para o ano que frequenta, com sessões específicas no âmbito de terapias ou apoios no contexto de UEEA ou de sala de aula.

No que respeita à hipótese H2 «o professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma» concluímos que esses constrangimentos são mais notados neste grupo, pois sentem-se limitados no processo inclusivo por terem de cumprir um currículo comum definido para o ano que lecionam, o que pode ser entendido como a armadura encontrada para remeter para os docentes com formação especializada e para o contexto de UEEA o trabalho extenuante que é ensinar um aluno com PEA, apontando a igualdade de oportunidades mas apresentando o grupo turma como «prioritário» dada a necessidade de cumprir um programa definido a nível nacional e assim justificam o distanciamento desejado. O diploma legal pretende cortar com essa realidade ao trazer o docente titular para o centro da questão, enquanto coordenador do processo educativo, mas apesar desta imposição legal quem deveras o conhece, quem contacta com a família, quem procura parcerias e materiais e quem domina o ensino através de um modelo estruturado é, de facto, o professor de EE. Neste como noutros aspetos a realidade não se consegue impor por diplomas legais, porque o que determina a aceitação dos alunos com PEA é a ética profissional e não um normativo legal. Assim, questões didático-pedagógicas e quimeras curriculares tentam ensombrar o processo inclusivo e educativo de

alunos com perturbações enquadráveis no espectro do autismo, mas no nosso entender não passam de subterfúgios melhor ou pior conseguidos. Deste modo, a hipótese H2 «o professor titular de turma manifesta constrangimentos em relação aos outros agentes educativos na inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula regular por necessidade de cumprimento de programas pelo grupo/turma» ficou provada.

No que respeita à hipótese H3 «os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de educação especial do que nos professores titulares de turma», concluímos que esses fatores são mais significativos nos professores de EE do que nos professores titulares de turma. Ficou provado que, em média, a importância dada aos fatores associados à inclusão de alunos com PEA pelos docentes de EE é superior à importância dada a esses mesmos fatores pelos docentes titulares de turma.

A formação específica dos professores em EE condiciona-os positivamente e predispõe-nos, por livre opção profissional, para darem atendimento especializado a este grupo de aluno, enquanto a falta de formação específica por parte dos docentes titulares de turma é uma condicionante em todo o processo inclusivo, desde a simples constatação de uma definição até posicionamentos mais peculiares dado que os elos à EE e à UEEA acabam por ser legalmente construídos expondo retórica inclusiva sem terem sido interiormente aceites, isto é, estabelecem frágeis pontes que se podem facilmente quebrar devido à ausência de hábitos de trabalho colaborativo por parte destes professores, o que poderá justificar a sua postura. Também se provou que, em média, a importância dada às alternativas/soluções para o desenvolvimento da inclusão de alunos com PEA pelos docentes de EE é superior à importância dada a essas mesmas alternativas/soluções pelos docentes titulares de turma.

Face ao exposto, podemos concluir que os docentes de EE são a essência da EE (Simeonsson et al., 2010), pois a maioria dos professores titulares de turma não possui formação ao nível da EE nem preparação de base necessária para intervir com a abrangência das PEA. Por esta razão, os docentes de EE são, na nossa perspetiva, o êmbolo da UEEA, se a imaginarmos enquanto motor inclusivo ou a «antena» que capta os procedimentos inclusivos emitidos pelo Ministério da Educação e depois de rececionados, tornam-se o polo emissor de procedimentos inclusivos, que fazem girar toda a máquina escolar e são quem apoia de modo contundentemente positivo a inclusão dos alunos com PEA. Depreendemos que a UEEA continua a ser vista como um espaço específico para o atendimento a alunos com PEA à semelhança das antigas classes especiais ou das salas de recursos TEACCH, ou seja, apesar de estarem dentro do espaço físico escolar, apesar de partilhar espaços e estar paredes meias com os demais alunos das salas ditas

regulares, continuam separadas da escola dada a muralha defensiva que se ergueu para além dos discursos pró-inclusivos. Assim, a UEEA tendo como único objetivo melhorar a estruturação interna do aluno ainda não conseguiu derrubar esses baluartes, pois não aventamos a hipótese de um aluno que a frequente possa usufruir na sala regular junto dos pares de uma inclusão sem o apoio fulcral do apoio pedagógico personalizado do professor de EE, porque os recursos de que necessita estão adstritos à figura jurídica da UEEA. O programa é coordenado por decreto-lei pelo docente titular de turma, mas que acaba por ter o aluno pouco tempo e quando aparece na sala, por norma, vai acompanhado pelo docente de EE ou assistente operacional com quem trabalha o previamente programado para realizar nesse espaço e tempo e os pais, na complexidade de todo este processo, acabam por concordar com as medidas educativas tomadas pois sabem *a priori* que o educando necessita de apoio e havendo a UEEA, acaba por funcionar como o «porto de abrigo» de todos.

Este posicionamento prende-se com desconhecimento do que verdadeiramente se pretende com a UEEA. Se a falta de formação continua a ser um obstáculo à inclusão, isto leva-nos a questionar a qualidade das práticas e a eficácia do apoio que é prestado e se os grupos inquiridos manifestaram condicionantes às práticas inclusivas, seja em contexto externo à escola, seja em contexto interno mas externo à sala de aula, depreendemos que só o contexto de UEEA faculta as respostas efetivas que o aluno necessita. Justifica-se deste modo o nosso posicionamento quanto à natureza da UEEA. Todavia, os valores permitem-nos ser otimistas e notar uma predisposição para alterar as práticas apesar do ceticismo quanto à implementação de procedimentos mais inclusivos levados a cabo pela UEEA para melhorar a inclusão deste grupo de alunos.

No que respeita à hipótese H3 «os fatores que promovem a inclusão são mais significativos nos professores de EE do que nos professores titulares de turma» ficou provada.

Em jeito de reflexão que pode ter implicações ao nível da intervenção prática e que poderão ter interesse para todos os envolvidos no processo de inclusão do aluno com PEA, consideramos que neste âmbito ainda há muito a fazer de modo a continuar a percorrer o caminho para uma educação que se pretende mais inclusiva e bem-sucedida, onde cada um tem o seu lugar e a todos é proporcionada uma resposta educativa adequada, respeitando a individualidade do aluno. Este estudo aponta para a importância da formação e para a necessidade de contacto e colaboração efetiva entre pais, professores, assistentes operacionais e terapeutas enquanto conjunto de agentes educativos que trabalham no

sentido de construir uma escola mais inclusiva, informada e capaz de perspetivar positivamente a inclusão de alunos com PEA, onde a resposta depende do esforço conjunto.

Ao longo do percurso investigativo desta natureza foi preciso fazer escolhas, tomar decisões e estabelecer limites. No entanto, confrontamo-nos com algumas limitações, referindo de seguida as mais relevantes:

- No decurso do tratamento dos dados apercebemo-nos que o número de UEEA teria sido mais significativo se a nossa amostra tivesse sido maior;
- Optámos por não questionar outros intervenientes no processo educativo ao nível da escola ou da comunidade educativa para além dos inquiridos, teria sido interessante ouvir os diretores dos agrupamentos de escolas com UEEA, os outros assistentes operacionais e o que os outros professores da escola pensam do trabalho dos professores na UEEA e dos docentes titulares de turma que têm alunos com PEA;
- O agendamento de datas foi difícil e moroso, pois apesar da concordância dos intervenientes depois apresentavam reticências e constrangimentos para a concretização. Neste sentido, investigar em EE é sempre uma realidade única e irrepetível;
- Houve agentes educativos que se recusaram a participar. A sua participação poderia ter ajudado a estabelecer comparações e permitir inferir dados baseados em posicionamentos quanto ao sexo, o que deste modo inviabilizou essa parte do estudo;

Em termos de análise do caminho percorrido, poder-se-á afirmar que a investigação se justificou e abriu perspetivas para futuros estudos no campo das UEEA em Portugal. Na nossa perspetiva torna-se urgente desenvolver formação junto dos docentes titulares de turma e das assistentes operacionais que trabalham na unidade, sensibilizando-os para a problemática e chamando aí os pais com o objetivo de lhes dar formação no sentido de melhor poderem responder às PEA dos educandos. Objetiva-se que os diversos contextos educativos generalizem e ultrapassem os muros da escola, o que sem duvida ajudará a construir uma sociedade mais justa, tolerante e predisposta a acolher todos os que se encontram em situação de desvantagem, fazendo da UEEA um espaço a diluir e não um espaço a concentrar dentro dessa escola. Para tal urgem normativos que consagrem a obrigatoriedade de trabalho colaborativo que integrem docentes titulares enquanto coordenadores do processo, docentes de EE enquanto especializados no domínio de intervenção e chamem os terapeutas e as assistentes operacionais partilhando conhecimentos e vivências com o objetivo de conjuntamente melhorarem o atendimento. Igualmente se sente necessidade de uma regulamentação do atendimento em contexto de

unidade. Também o aumento dos recursos humanos através da vinculação de terapeutas aos agrupamentos de escolas a par da formação ao corpo docente e não docente apresentar-se-ia como uma mais-valia para todo o processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Estas necessidades levariam à instrução de um debate académico que incorporasse os diferentes agentes educativos e as instituições que, externas à escola, lhe servem de apoio, pois a todo o conjunto cabe um lugar central na construção do conhecimento sobre esta realidade contemporânea, pois a todos cabe um papel de relevo na configuração de caminhos de inovação e de melhoria do processo de inclusão.

Como desafio aventuramos, em associação à necessidade do debate atrás citado, um estudo de maior dimensão, não desistindo do sonho de ajudar a criar uma sociedade mais inclusiva, o que se materializaria num estudo de *follow-up* que permitisse avaliar a resposta dada pela sociedade, que se pretende mais sensibilizada para as PEA, ao grupo de alunos com perturbações aí enquadráveis no espectro enquanto cidadãos de pleno direito.

Neste contexto, e como notas finais retomamos as palavras de Sanches (2011) para quem a educação inclusiva é o resultado de múltiplas variáveis que interagem e convergem para uma atitude comum. Assim, pretende-se que todas essas variáveis sejam convergentes na construção de uma sociedade mais inclusiva e que seja mais compreensível com os problemas diretamente relacionados com a educação de alunos com PEA em contexto escolar, porém, somos realistas e sabemos que uma mudança em grande escala leva o seu tempo e realçar a importância dos agentes educativos e de políticas consistentes poderá, a longo prazo, contribuir para o surgimento dessa realidade que advogamos, que vá mais além do que o articulado nos diplomas legais.

Cabe aos professores a tarefa de configuração de caminhos a seguir, a tarefa de mudar, melhorar e intervir, aplicando novas estratégias que ajudem o aluno no processo de desenvolvimento. O primeiro passo é a aceitação, a empatia e a criação de um clima favorável e harmonioso entre os alunos e os profissionais que os ensinam, pois se não os aceitarem como elementos de pleno direito no seu trabalho tentarão encontrar alguém que assuma essa responsabilidade. Lutar contra esta realidade deve ser o propósito de todos quantos estão na UEEA imbuídos de um espírito inclusivo. As novas apostas pedagógicas e organizativas dos contextos de aprendizagem dão grande enfoque à cooperação e à diferenciação pedagógica de modo a permitir situações de ensino mais cooperativas, diversificadas e funcionais que se apresentarão como um esforço merecido, porém, *“só com um forte investimento na melhoria das condições de trabalho e de bem-estar dos professores, reconhecendo a importância incontornável do seu papel educativo, será possível melhorar o estado da educação”* (CNE, 2010, p. 177) e, conseqüentemente, o

atendimento ao grupo de alunos que frequenta a UEEA, pois “*a visão dum sistema de educação mais equitativo requer professores com as competências necessárias para atender às diversas necessidades*” (EADSNE, 2011, p. 83), continuando assim a traçar o caminho para uma educação inclusiva e que se pretende de qualidade para todos os alunos. Não podemos, pois, esquecer que a finalidade da educação e da escola é preparar o aluno para a vida adulta, procurando que assuma o papel que lhe cabe dentro da comunidade e do grupo social em que será inserido no período pós-escolar.

Para finalizar, retomamos a interrogação de Rodrigues (2003) “*poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?*” (p. 91). Respondemos sem qualquer pretensão que não seja a de criar pistas que consideramos de interesse investigar segundo novos prismas. Não temos resposta para a abrangência da questão, mas partindo da nossa História, somos um país com vocação multicultural e sendo a escola um microcosmos da sociedade e no que respeita às UEEA, as atividades aí realizadas não obedecem a leis, trabalha-se com atitudes, sentimentos, valores, expectativas, destroem-se crenças e ideias, face a alunos imprevisíveis mas cada um deles irrepetível.

Por isso, acreditamos que a UEEA têm a possibilidade de continuarem a trabalhar para aumentarem gradualmente a sua área de atuação, extravasando os limites da sala de aula regular de forma e deixarem de ser um espaço físico específico de atendimento com base num modelo de ensino estruturado e se diluam no espaço escolar enquanto polos irradiadores das diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação e, simultaneamente, difusoras de procedimentos inclusivos dentro da escola, que poderá vir a ser mais inclusiva se todos investirem fortemente nessa realidade, assumindo cada um o seu papel e dando corpo ao «palco da vida», porque os alunos com PEA são educáveis, é uma realidade irrefutável, precisam é de ser entendidos e preparados para lidarem com o menor grau de previsibilidade que encontrarão para além da porta de saída da UEEA, ajudando a tornar a «escola para todos» verdadeiramente uma realidade inquestionável.

Bibliografia

- Aguiar, A. (2009). *Promoção de Competências Sociais nas Perturbações do Espectro do Autismo. Programa para Aquisição de Competências da Teoria da Mente na Síndrome de Asperger ou Autismo de Elevado Funcionamento*. Tese, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de doutor, orientada por Pedro Lopes dos Santos, Porto.
- Ainscow, M. (2007). A Viragem Inclusiva. In L. Lima-Rodrigues, A. Ferreira, A. Trindade, D. Rodrigues, J. Colôa, J. Nogueira, et al., *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso* (pp. 13-20). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva: Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (Vol. 14, *Colecção Educação Especial*, pp. 103-115). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., et al. (2006). *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios Familiares: Uma Visão Sistémica* (2.^a ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Alessandri, M., Thorp, D., Mundy, P., & Tuchman, R. (2005). Podemos Curar el Autismo? Del Desenlace Clínico a la Intervención. *Revista de Neurologia*, 40 (Supl. 1), S131-S136.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., Mota, C., & Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar de Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- American Psychiatric Association [APA]. (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Texto Revisto* (4.^a ed.). Lisboa: Climepsi.
- American Psychological Association. (2001). *Manual de Estilo de Publicaciones de la APA* (2.^a ed.). México: Editorial El Manual Moderno.

- Antunes, N. (2009). *Mal-Entendidos. Da Hiperactividade ao Síndrome de Asperger. Da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que Procura*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo [APPDA] – Lisboa. (2012). Acedido em 30 de abril de 2012, em <http://www.appda-lisboa.org.pt/historial.php>
- APPDA-Norte. (2012). Acedido em 30 de abril de 2012, em http://www.appda-norte.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=191
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, J. (2008). *As Perturbações do Espectro do Autismo na Região Autónoma da Madeira*. Aveiro: Dissertação, não publicada, apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre.
- Arick, J., Krug, D., Fullerton, A., Loos, L., & Falco, R. (2005). School-Based Programs. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Edits.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (Third ed., Vol. II, pp. 1003-1028). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Aristóteles. (2000). *Tratado da Política*. Mem Martins: Europa-América.
- Asperger, H. (1944). Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Ataíde, A., & São Miguel, T. (2003). Intervenção Educativa. *Autisme-Europe* 7 (pp. 115-116). Lisboa. Atas. Lisboa: APPDA – Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
- Attwood, T. (2010). *A síndrome de Asperger*. Lisboa: Babel.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, S., & Baron-Cohen, S. (2009). The Children’s Empathy Quotient and Systemizing Quotient: Sex Differences in Typical Development and in Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 39, 1509-1521.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student Teachers’ Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education* 16 (3), 277-293.

- Bairrão Ruivo, J., Felgueiras, E., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios Para o Sistema de Educação*. (J. Bairrão, Ed.) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian Support Teachers and Parents Toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizadores da Exclusão Escolar. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (Vol. 14, *Colecção Educação Especial*, pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bíblia Sagrada. (s.d.). *Bíblia Sagrada*. Lisboa: Capuchinhos.
- Bosa, C. (2006). Autismo: Intervenções Psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria* 28 (1), 47-53.
- Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico* (4.^a ed.). Miraflores: Difel.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. California: Sage Publications Inc.
- Brown, L. (1998). *Criterios de Funcionalidad*. Barcelona: Milan.
- Cabral, M. (2003). Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. In A. Nóvoa (Org.), *Atas da Conferência de Novembro de 2001* (pp. 47-68). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Onofre, C. (2006). Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Ministério da Educação & DGIDC (Edits.), *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso* (pp. 6-22). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Castanedo, C. (2007). Autismo Infantil: Avaliação e Intervenção Psicopedagógica. In E. González, J. Palácios, C. Castanedo, M. González, J. Díaz, T. Andrés, et al. (Edits.). São Paulo: Artmed.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Centro ABC Real (1 de setembro de 2012). *Centro ABC Real. A Diferença na Diferença*. Acedido em 24 de setembro de 2012, em <http://www.centroabcreal.com/>
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos para Todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (Vol. 14, pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Cock, B., Cameron, D., & Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of their Students with Disabilities. *The Journal of Special Needs Education* 40 (4), 230-238.
- Coelho, A., & Aguiar, A. (2011). *Intervenção Psicoeducacional Integrada nas Perturbações do Espectro do Autismo. Um Manual para Pais e Profissionais*. Porto: Edição do Autor.
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *De Olhos Postos na Educação Especial*. Porto: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (Vol. 7, Coleção Educação Especial, pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (Vol. 13, Coleção Educação Especial, pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE. Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores* (2.^a ed. revista e ampliada). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (10 de abril de 2009). www.educare.pt. Acedido em 6 de novembro de 2009, em Educare:

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opse=2&channelid=0>

- Correia, L., & Cabral, M. (1999). Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. In L. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (Vol. I, Coleção Educação Especial, pp. 11-15). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Cabral, M. (1999a). Uma Nova Política em Educação. In L. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (Vol. I, Coleção Educação Especial, pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul.
- Correia, L., & Serrano, J. (2002). Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva. *Revista Educação* 1, 31-35.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas Face à Diversidade, no Limite do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A Acção Docente Como uma Acção de Interlocução Qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cumine, V., Dunlop, J., & Stevenson, G. (2010). *Autism in the Early Years. A Practical Guide*. (2nd ed.). New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (Org.). (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, M. (1995). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC]. (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2006). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

- DGIDC. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- DGIDC. (2008a). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- DGIDC. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- DGIDC. (2009a). *Educação Inclusiva da Retórica à Prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- DGIDC. (2009b). *Rede de Unidades de Ensino Estruturado*. Acedido em 1 de dezembro de 2009, em <http://sitio.dgipc.min-edu.pt/especial/Paginas/UnidEspalunosAutismo.aspx>
- DGIDC. (2010). *Rede de Unidades de Ensino Estruturado*. Acedido em 1 de dezembro de 2011, em http://sitio.dgipc.min-edu.pt/especial/Documents/Lista_Unidades/Unidades%20Autismo_Out.%2010%20Net_C_DREN.pdf
- DGIDC. (26 de março de 2010a). Esclarecimentos Sobre a Aplicação do Despacho-Normativo n.º 6/2010. Acedido em 27 de março de 2010, em <http://sitio.dgipc.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/EsclarecimentosobreaplicacaoodoDespachoNormativon62010de19deFevereiro.aspx>
- DGIDC. (outubro de 2010b). Lista de Unidades de Ensino Estruturado. Acedido em 2 de novembro de 2010, em http://sitio.dgipc.min-edu.pt/especial/Documents/Lista_Unidades/Unidades%20Autismo_Out.%2010%20Net_C_DREN.pdf
- DGIDC. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave Para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Direcção-Geral da Educação. (2011). *Rede de Unidades de Ensino Estruturado*. Acedido em 2 de maio de 2012, em <http://www.dgipc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=47>
- Doyle, M. (2008). *The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom: Working as a Team* (3.ª ed.). Baltimore: Brookes Publishing Company.

Durkheim, É. (1994). A Evolução Pedagógica em França. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 2, pp. 171-194.

European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (17 de setembro de 2007). *Declaração de Lisboa: Pontos de Vista dos Jovens Sobre a Educação Inclusiva*. Acedido em 29 de dezembro de 2011, em <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.european-agency.org>

EADSNE. (25 de maio de 2009). *Country Information – Portugal*. Acedido em 10 de novembro de 2009, em <http://www.european-agency.org/country-information/portugal/national-overview/complete-national-overview>

EADSNE. (2011). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE. (2012). *Perspetivas dos Jovens sobre Educação Inclusiva*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Educare.PT. (30 de maio de 2003). Acedido em 10 de outubro de 2010, em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=1037623134B43A1FE0440003BA2C8E70&channelid=0&schemaid=&opse=1>

Educare.PT. (12 de janeiro de 2004). *Educare*. Acedido em 10 de outubro de 2009, em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=1037623138463A1FE0440003BA2C8E70&opse=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B>

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo. Guia do Professor*. Brasil: Artmed.

Felstein, A. (2010). *A History of Autism*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspectivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, P., & Domingues, E. (2012). A Resposta Educativa Oferecida a Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Unidades de Multideficiência e de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. In M. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito, *Da Exclusão à Excelência: Caminhos*

- Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 28-37). Montargil: AEPEC - Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Filipe, C. (2012). *Autismo. Conceitos, Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Verbo.
- Florian, L. (2010). Inclusão e Necessidades Especiais: O que Significa Ser Professor de Educação Especial na Era da Inclusão. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, Vol. 1, n.º 1, pp. 8-14.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: an Update. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33(4), 365-382.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. *Pediatrics Research*, 65(6), pp. 591-598.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Forlin, C. (2010). Developing and Implementing Quality Inclusive Education in Hong Kong: Implications for Teacher Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184.
- Formosinho, J. (2000). Especialização Docente e Administração das Escolas: Análise das Dimensões da Especialização Docente e Problematização da sua Articulação com a Administração das Escolas. *Educação, Sociedade e Cultura e Culturas* (13), 7-42.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. (12 de fevereiro de 2007). *Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Acedido em 10 de novembro de 2009, de http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=.
- Freire, P. (1990). *O Mundo Profissional da Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Frith, U. (2005). *Hacia una Explicación del Enigma*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE]. (2011). *Regiões em Números: Volume I – Norte*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- Gardou, C. (2011). Pensar a Deficiência Numa Perspetiva Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* 19, 13-23.
- Gardou, C., & Develay, M. (2005). O que as Situações de Deficiência e a Educação Inclusiva "Dizem" às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 31-45. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4.^a ed.). Oeiras: Celta.
- Gillberg, C. (2002). *A Guide to Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think*. Da Capo Press: Cambridge.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1991). *Exceptional Children. Introduction to Special Education* (5th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Handleman, J., Harris, S., & Martins, M. (2005). Helping Children with Autism Enter Mainstream. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (Third ed., Vol. II, pp. 1029-1042). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-Focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36(1), 5-25.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: Parceiros Necessários. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hernández, J., Martín, A., & Ruíz, B. (2011). *Déjame Que Te Hable de los Niños y Niñas con Autismo de Tu Escuela*. Madrid: Teleno Ediciones S. L.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hume, K., & Reynolds, B. (2010). Implementing Work Systems Across the School Day: Increasing Engagement in Students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure* 54(4), 228-237.
- Instituto Nacional para a Reabilitação. (27 de dezembro de 2010). Acedido em 1 de junho de 2012, em <http://www.inr.pt/content/1/54/aplicacao-implementacao-cif>

- Jenkinson, J., Hyde, T., & Ahmad, S. (2008). *Therapy, Building Blocks for Learning. Occupational Therapy Approaches. Practical Strategies for the Inclusion of Special Needs in Primary School*. Wiley-Blackwell.
- Jordan, R. (2011). Autism Spectrum Disorders in Current Educational Provision. In I. Roth, & P. Rezaie, *Researching the Autism Spectrum. Contemporary Perspectives* (pp. 364-392). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R., & Powell, S. (1998). *Understanding and Teaching Children with Autism*. Baffins Lane: John Wiley & Sons Ltd.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbance of Affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kauffman, J., & Hallahan, D. (2005). *Special Education: What It Is and Why We Need It*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kauffman, J., Landrum, T., Mock, D., Sayeski, B., & Sayeski, K. (2007). A Questão da Formação das Turmas. In J. Kauffman, & J. Lopes (Edits.). Braga: Psiquilíbrios.
- Kearney, A. (2009). *Compreender a Análise Aplicada do Comportamento. Uma Introdução à AAC para Pais, Professores e Outros Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Kristen, R., Brandt, C., & Connie, K. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 123-130.
- Kutscher, M. (2011). *Crianças com Síndromes Simultâneas. DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e Outras* (Vol. 19 Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Lansing, M., & Schopler, E. (1978). Individualized Education: A Public School Model. In M. Rutter, & E. Schopler (Edits.), *Autism, a Reappraisal of Concepts and Treatment* (pp. 439-452). New York and London: Plenum Press.
- Le Couteur, A. (2011). Researching the Autism Spectrum. In I. Roth, & R. Payam, *Researching the Autism Spectrum. Contemporary Perspectives* (pp. 20-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Tese, não publicada, apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de doutor, orientada por Marcelino Pereira, Angra do Heroísmo.

- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lima, M. (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J., et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos em Educação Inclusiva.
- Lobo, A. (2003). *Equitação Terapêutica: A Influência de um Programa de Equitação Terapêutica em Jovens com Problemas/Distúrbios Comportamentais Portadores de Deficiência Mental Ligeira*. Porto: Edição do Autor.
- Lollar, D., & Simeonsson, R. (2005). Diagnosis fo Function: Classification for Children and Youths. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26 (4), 323-330.
- Lopes, J. (2007). Perspectiva Crítica da Educação Especial em Portugal. In J. Kauffman, & A. Lopes (Edits.), *Pode a Educação Especial Deixar de Ser Especial?* (pp. 21-94). Braga: Psiquilíbrios.
- Lord, C., & Rutter, M. (2002). Autism and Pervasive Developmental Disorders. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Hersov (Edits.), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches* (4rd ed., pp. 569-593). Oxford: Blackwell Publishing.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas Para uma Educação Inclusiva* (D. Rodrigues, Trad., Vol. 7, Coleção Educação Especial, pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística - Com Utilização do SPSS (3ºed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maset, P. (2011). Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 45-88). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mesibov, G., & Howley, M. (2010). *El Acceso al Currículo por Alumnos Con Transtornos del Espectro del Autismo: Uso del Programa TEACCH Para Favorecer la Inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

- Mesibov, G., & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40, 570-579.
- Mialaret, G. (2001). Estudo Científico das Situações Educativas. In A. Estrela, & J. Ferreira, *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp. 49-58). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação. (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Terapeutas da Fala / Docentes de Educação Especial. Práticas em Contexto Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2009). *Mais e Melhor Serviço Público de Educação. A a Z da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1997). Teacher's Experiences With Inclusive Classrooms: Implication for Special Education. *Journal of Special Needs Education* 30 (2), 152-186.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva. Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, A., Macedo, P., Costa, M., & Moutinho, V. (2011). *Exercícios de Estatística com Recurso ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 109-124). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Naoi, N. (2009). Intervention and Treatment Methods for Children with Autism Spectrum Disorders. In *Applied Behavior Analysis for Children With Autism Spectrum Disorders* (pp. 67-82). New York: Springer.
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Naukkarinen, A. (2010). From Discrete To Transformed? Developing Inclusive Primary School Teacher Education in a Finnish Teacher Education Department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196.
- Newman, I., & Benz, C. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Methodology*. Carbondale: Southern Illinois University Peess.

- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal: Um Estudo de Prevalência da Perturbação do Espectro do Autismo e de Caracterização de uma Amostra Populacional de Idade Escolar*. Tese, não publicada, apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de doutor, orientada por Henrique Carmona da Mota, Coimbra.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., São Miguel, T., Coutinho, A., Mota-Vieira, L., et al. (2007). Epidemiology of Autism Spectrum Disorder in Portugal: Prevalence, Clinical Characterization and Medical Conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology* 49(10), 726-733.
- Olley, J. (2005). Curriculum and Classroom Sctructure. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Edits.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (3.rd., Vol. II, pp. 863-881). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.
- OMS. (2005). *Guia do Principiante : Para uma Linguagem Comum de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- OMS. (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. Geneva, Suíça: Organização Mundial de Saúde.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (30 de março de 2007). *United Nations*. Acedido em 30 de dezembro de 2011, em United Nations: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>
- ONU. (21 de January de 2007). Acedido em 15 de agosto de 2011, em <http://www.un.org/en/events/autismday/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Conferencia Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Ozonoff, S., South, M., & Provençal, S. (2005). Executive Functions. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Edits.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (Vol. I, pp. 606-627). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma Abordagem Face à Agenda Globalizada. *Revista Lusófona de Educação* 17, 75-90.
- Pellicano, E. (2011). Psychological Models of Autism: An Overview. In I. Roth, & P. Rezaie (Edits.), *Researching the Autism Spectrum: Contemporary Perspectives* (pp. 219-265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, A. (2008). *SPSS – Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (7.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente. Um Mapeamento Social dos Discursos em Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, M. (2002). *A Deficiência Visual e a Literacia Braille. Aspectos da Grafia Braille da Língua Portuguesa*. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Leonor Silva, Lisboa.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia* (1.^a ed.). Porto: Asa.
- Pinto, D., Pagnamenta, A., Klei, L., Anney, R., Merico, D., Regan, R., et al. (2010). Functioning Impact of Global Race Copy Number Variation in Autism Spectrum Disorders. *Nature International Weekly Journal of Science*, doi: 10.1038/nature09146.
- Pinto, I. (2006). *Programa de Desenvolvimento Cognitivo para Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese, não publicada, apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Leandro da Silva Almeida, Braga.
- Pires, H., Grácio, L., Santos, G., Borralho, A., Candeias, A., Chaleta, E., et al. (2009). O Papel da Família na Inclusão Escolar. In *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas* (pp. 75-83). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- Platão. (2005). *A República. Politeia*. Lisboa: Guimarães Editores.

- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 34-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Primo, J., & Mateus, D. (2008). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebocho, M., Saragoça, M., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a Educação Inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Ed.), *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas* (pp. 38-48). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rivière, Á. (2005). *Orientaciones Para la Intervención Educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (Vol. 14, *Colecção Educação Especial*, pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez Ideias (Mal) Feitas Sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva – Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 75-88). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Rodrigues, D. (2008). 3/2008! *A Página da Educação* (175), 12.
- Rodrigues, D. (2010). Entrevista: Presidente da Pró-Inclusão. Educação Inclusiva. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 1, 4-7.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: Como se Forma os Reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Rodríguez, M. (2006). La Respuesta TEACCH en el Aula para Alumnos/as dentro del Espectro Autista. In C. Reyes, & M. Fera, *Los Transtornos Generales del Desarrollo. Una Aproximación Desde la Práctica* (pp. 86-103). Andalucía: Consejería de Educación. Direccion General de Participación y Solidariedad en la Educación.

- Roldão, M. (2001). A Escola Como Instância de Decisão Curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (Vols. Colecção CIDInE, nº 14, pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (Vol. 14, Colecção Educação Especial, pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rutter, M. (2011). Progress in Understanding Autism: 2007-2010. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 41(4), 395-404.
- Ryan, J., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-Based Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children* 43(3), 56-64.
- Sacristán, G. (2000). *Educação Obrigatória. O Seu Sentido Educativo e Social*. Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3.^a ed.). São Paulo: McGraw Hill.
- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos Anos Setenta ou a Arrogância da Ignorância? O Projecto de Decreto-Lei de Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 157-163.
- Sanches, I. (2011). *Em Busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A "Voz" dos Professores de Apoio Sobre o que Pensam, o que Fazem e o que Gostariam de Fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011a). Do "Aprender Para Fazer" ao "Aprender Fazendo": As Práticas de Educação Inclusiva na Escola. *Revista Lusófona de Educação* 19, 135-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspetivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, B. (1999). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Coimbra: Oficina do CES.

- Santos, F. (2005). Autismo e Psicologia Clínica de Abordagem Dinâmica numa Sala TEACCH: Reflexões e Partilha de Uma Prática. *Revista Portuguesa de Psicossomática* 7, 207-217.
- Sapon-Shevin, M. (2004). Celebrar la Diversidad, Crear Comunidad. In S. Stainback, & W. Stainback (Edits.), *Aulas Inclusivas: Un Nuevo Modo de Enfocar y Vivir el Currículo* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Sarto Martín, P., & González-Gil, F. (2011). Experiências de Inclusão na Formação de Professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 149-170). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Schopler, E., Lansing, M., & Reichler, R. (2005). *Psychoeducational Profile-Third Edition (PEP-3)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Schopler, E., Mesibov, G., & Hearsey, K. (1995). Structured Teaching in the TEACCH System. In E. Schopler, & G. Mesibov (Edits.), *Learning and Cognition in Autism* (pp. 243-268). New York: Plenum.
- Serra, H. (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas Para uma Escola Inclusiva*. Tese, não publicada, apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Luís de Miranda Correia, Braga.
- Shane, H., Laubscher, E., Schlosser, R., Flynn, S., Sorce, J., & Abramson, J. (2011). Applying Tecnology to Visually Support Language and Communication in Individuuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, DOI 10.1007/s10803-011-1304-z.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo. Compreender e Tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. (2011a). Educação inclusiva – Um Novo Paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

- Silva, P., Eira, C., Pombo, J., Silva, A., Silva, L., Martins, F., et al. (2003). Programa Clínico para o Tratamento das Perturbações da Relação e da Comunicação, Baseado no Modelo D.I.R. *Análise Psicológica* 1 (21), 31-39.
- Silvestre, T. (2007). Dia Europeu da Terapia da Fala. Abordar as Patologias da Comunicação. *Semana Médica* n.º 429, 20-24.
- Simeonsson, R. (1994). Towards an Epidemiology of Developmental, Educational, and Social Problems of Childhood. In R. Simeonsson (Ed.), *Risk, Resilience & Prevention. Promoting the Well-being of All Children* (pp. 13-31). Baltimore: P. H. Brookes.
- Simeonsson, R., & Ferreira, M. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Sumário Executivo*. Acedido em 13 de abril de 2012, em http://www.dgisd.min-edu.pt/index.php?s=notfound&path=data/dgisd/Educacao%20Especial/Sumário%20Executivo_Estudo.pdf
- Simeonsson, R., Scarborough, A., & Hebbeler, K. (2006). ICF and ICD Codes Provides a Standard Language of Disability in Young Children. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59 (4), 365-373.
- Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (dezembro de 2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final*. Acedido em 13 de abril de 2012, em http://www.dgisd.min-edu.pt/index.php?s=notfound&path=data/dgisd/Educacao%20Especial/Relatório%20Final_Estudo.pdf
- Simpson, R., & Kauffman, J. (2007). Inclusão de Alunos Deficientes em Salas de Aula Regulares. In J. Kauffman, & A. Lopes (Edits.), *Pode a Educação Especial Deixar de Ser Especial?* (pp. 169-190). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Smith, D. (2008). *Introdução à Educação Especial. Ensinar em Tempos de Inclusão*. São Paulo: Artmed.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência [SNRIPD]. (2006). *1.º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades 2006/2009*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional. Gabinete de Comunicação.

- Soriano, V. (Ed.). (2011). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Spencer, M., Stanfield, A., & Johnstone, E. (2011). Brain Imaging and the Neuroanatomical Correlates of Autism. In I. Roth, & R. Payam, *Researching the Autism Spectrum. Contemporary Perspectives* (pp. 112-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. (2004). Hacia las Aulas Inclusivas. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas: Un Nuevo Modo de Enfocar y Vivir el Currículo* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children [TEACCH]. (2012). *The University of North Carolina at Chapel Hill School of Medicine*. Acedido em 14 de março de 2012, em <http://teacch.com/educational-approaches/structured-teaching-teachh-staff>
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). *Professores Para Quê?: Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Toledo, M., & González, E. (2007). Intervenção no Contexto Familiar dos Sujeitos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais. In E. González, J. Palácios, C. Castenedo, M. González, J. Díaz, T. Andrés, et al. (Eds.), *Necessidades Educacionais Específicas* (pp. 403-434). São Paulo: Artmed.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vicente, G. (2008). *Autos de Gil Vicente*. Matosinhos: QuidNovi.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2010). "Se houvera quem me ensinara..." *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (4.ª ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviços de Educação.
- Volkmar, F., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R., & Klin, A. (2004). Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 135-170.

- Wall, K. (2010). *Autism and Early Years Practice*. London: Sage.
- Williams, C., & Wright, B. (2008). *Convivendo com o Autismo e o Síndrome de Asperger: Estratégias para Pais e Profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable & Robinson.
- Wing, L. (1997). The Autistic Spectrum: Legendes, Myths and Reality. *Autism*, 1 (1), 13-23.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe Impairment of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11-29.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2003). A Construção do Currículo: A Diversidade numaa Escola para Todos. In M. Ricardo, M. Apple, M. Zabalza, I. Chaves, J. Pacheco, M. Sanches, et al., *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate – Contextos, Questões e Perspectivas* (pp. 13-50). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students With Disabilities Receive Special Education Services? *The Journal of Special Education* 37(3), 193-199.

Legislação Consultada

Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro: *Diário da República* [DR] n.º 36, I Série A, pp. 204-208.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: *DR* n.º 237, I Série A, pp. 3067-3081.

Lei n.º 9/89, de 2 de maio: *DR* n.º 100, I Série A, pp. 1796-1799.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio: *DR* n.º 91, I Série A, pp. 2519-2521.

Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro: *DR* n.º 21, I Série A, pp. 350-353.

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto: *DR* n.º 193, I Série A, pp. 4389-4393.

Decreto-lei n.º 95/97, de 23 de abril: *DR* n.º 95, I Série A, pp. 1831-1833.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio: *DR* n.º 102, I Série A, p. 1988.

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro: *DR* n.º 15, I Série A, pp. 258-265.

Decreto-lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro: *DR* n.º 15, I Série A, pp. 265-272.

Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro: *DR* n.º 22, I Série A, pp. 746-765.

Decreto-lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro: *DR* n.º 30, I Série A, pp. 1095-1099.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro: *DR* n.º 4, I Série A, pp. 154-164.

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril: *DR* n.º 79, I Série A, pp. 2341-2356.

Decreto-lei n.º 281/2009, de 6 de outubro: *DR* n.º 193, I Série A, pp. 7298-7306.

Declaração de retificação n.º 10/2009: *DR* n.º 48, I Série A, p. 1440.

Despacho/ME/91 n.º 173/ME/91, de 23 de outubro: *DR* n.º 244, II Série, p. 10602

Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho: *DR* n.º 149, I Série A, pp. 7544-7547.

Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio de 1998: *DR* n.º 104, I Série B, pp. 6084-6085.

Despacho-normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro: *DR* n.º 3, I Série B, pp. 71-76.

Despacho-normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro: *DR* n.º 215, I Série A, pp. 6461-6463.

Despacho-normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro: *DR* n.º 35, I Série A, pp. 7462-7467.

Despacho n.º 13170/2009, de 24 de junho: *DR* n.º 108, I Série A, pp. 22467-22473.

Despacho-conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto: *DR* n.º 189, I Série A, pp. 7430-7431.

Parecer n.º 3/99, de 17 de fevereiro: *DR* n.º 40, II Série, pp. 2378-2385.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro: *DR* n.º 176, I Série, pp. 5196-5197.

Índice Remissivo

A

Aguiar. 32, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 85, 86, 87, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 105, 107, 121, 141, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 167, 168, 241, 247, 251, 255, 268, 271

Ainscow..... 41, 43, 49, 52, 135, 244, 245, 268, 282

Alarcão..... 95, 247, 268, 283

Albarelo 183, 268

Alessandri 177, 268

Almeida 137, 181, 182, 186, 248, 249, 252, 268, 281

American Psychiatric Association 7, 87, 268

American Psychological Association..... 23, 268

Antunes 96, 97, 101, 247, 269

APPDA..... 7, 142, 143, 193, 195, 196, 198, 269

Apple..... 107, 269, 287

Araújo..... 32, 94, 269

Arick... 76, 94, 98, 99, 100, 104, 123, 164, 241, 242, 251, 253, 269

Aristóteles 26, 269

Asperger..... 7, 20, 22, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 143, 170, 196, 268, 269, 270, 272, 276, 277, 287

Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. 7, 45, 142, 143, 269

Ataíde..... 140, 142, 156, 172, 269, 280

Attwood 67, 68, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 83, 84, 91, 92, 112, 153, 159, 164, 168, 172, 175, 269

Auyeung 84, 85, 269

Avramidis 126, 129, 130, 243, 253, 257, 269

B

Bairrão 26, 35, 36, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 270

Balboni 131, 244, 270

Baron-Cohen .. 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 93, 97, 101, 102, 103, 104, 151, 152, 174, 238, 239, 241, 254, 269, 270

Barroso 46, 270

Bell..... 181, 191, 270

Benavente 179, 270

Bíblia Sagrada..... 26, 28, 29, 270

Bosa..... 97, 270

Bourdieu..... 26, 270

Bronfenbrenner 27, 270

Brown 123, 162, 270

C

Cabral..... 29, 35, 36, 45, 46, 48, 52, 111, 270, 272

Carmo 183, 185, 186, 270

Carvalho..... 129, 156, 157, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 270

Castanedo 96, 102, 105, 271

Cavaco 68, 69, 75, 77, 87, 95, 96, 97, 125, 128, 129, 142, 238, 240, 241, 251, 254, 271

Centro ABC Real 271

César..... 43, 109, 126, 271

Cock 129, 257, 271

Coelho.. 67, 68, 71, 72, 73, 75, 77, 83, 98, 102, 104, 105, 107, 147, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 163, 241, 247, 251, 271

Conselho Nacional de Educação 7, 44, 270, 271

Correia 27, 29, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 48, 50, 52, 53, 58, 63, 95, 108, 111, 113, 117, 118, 124, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 147, 180, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 271, 272, 284

Cortesão..... 108, 272

Cosme..... 136, 272

Cumine 67, 68, 69, 70, 74, 76, 81, 82, 83, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 102, 104, 111, 160, 162, 176, 238, 240, 241, 254, 272

D

Delors..... 26, 49, 272

DGEEC..... 7, 185, 189, 190, 272

DGIDC 7, 32, 40, 49, 52, 59, 60, 62, 75, 76, 94, 103, 108, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 133, 134, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 185, 188, 240, 249, 250, 252, 253, 254, 258, 270, 272, 273

Dias..... 32, 272

Direção-Geral da Educação..... 149, 273

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência 7, 185, 272

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento

Curricular 7, 32, 270, 272, 273
 Domingues 142, 274
 Doyle.....125, 137, 247, 248, 273
 Durkheim..... 25, 274

E

EADSNE 7, 39, 40, 42, 44, 49, 50, 58, 59, 124, 125, 128, 130, 131, 136, 243, 245, 249, 250, 254, 266, 274
 Educare.PT 100, 274
 European Agency for Development in Special Needs Education 7, 39, 274, 286

F

Farrell..... 98, 99, 158, 159, 161, 176, 177, 268, 274
 Felstein 68, 69, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 102, 103, 274
 Fernandes52, 107, 110, 112, 274
 Ferreira 4, 33, 35, 36, 41, 43, 45, 52, 54, 60, 130, 132, 142, 177, 183, 185, 186, 244, 250, 268, 270, 274, 278, 279, 285
 Filipe .. 59, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 78, 79, 81, 87, 91, 92, 93, 97, 111, 120, 121, 123, 143, 150, 162, 238, 240, 251, 275
 Florian.....43, 63, 130, 171, 172, 275
 Fombonne..... 93, 275
 Fonseca 51, 126, 257, 275
 Forlin..... 132, 275
 Formosinho107, 108, 109, 134, 275
 Fortin.....182, 183, 199, 200, 275
 Fórum de Estudos de Educação Inclusiva .. 58, 268, 275
 Freire 94, 181, 182, 186, 253, 268, 275
 Frith.... 65, 66, 67, 72, 73, 74, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 93, 94, 98, 161, 170, 275, 276

G

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação7, 185, 275
 Gardou29, 30, 31, 32, 33, 37, 39, 44, 65, 276
 GEPE.....7, 185, 275
 Ghiglione..... 199, 201, 276
 Gillberg..... 68, 76, 86, 91, 276
 Greenspan 100, 101, 276

H

Hallahan 98, 124, 126, 135, 240, 254, 257, 276, 277
 Handleman 136, 140, 158, 164, 169, 276
 Happé..... 83, 276
 Hegarty..... 42, 276
 Hernández82, 119, 129, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 276
 Hill 102, 200, 276, 283, 286
 Hume..... 154, 166, 255, 276

I

Instituto Nacional para a Reabilitação 63, 276

J

Jenkinson 175, 277
 Jordan ..94, 102, 120, 124, 127, 129, 133, 136, 153, 156, 168, 242, 243, 253, 255, 277

K

Kanner 20, 22, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 82, 94, 277
 Kauffman 63, 98, 124, 126, 131, 135, 137, 240, 246, 254, 257, 276, 277, 278, 285
 Kearney98, 99, 100, 277
 Kristen129, 242, 277
 Kutscher 71, 73, 136, 162, 277

L

Lansing.....97, 104, 123, 138, 277, 284
 Le Couteur..... 76, 77, 87, 94, 95, 113, 240, 277
 Leitão . 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 45, 46, 48, 51, 53, 54, 60, 244, 255, 277
 Leite 46, 108, 109, 245, 278
 Lima ... 48, 50, 52, 73, 76, 80, 87, 93, 111, 118, 122, 124, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 142, 152, 154, 157, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 171, 175, 184, 238, 240, 242, 244, 245, 248, 252, 256, 257, 268, 278, 282
 Lima-Rodrigues.....278
 Lobo 177, 278
 Lollar 63, 113, 114, 115, 278
 Lopes50, 63, 118, 141, 245, 257, 268, 277, 278, 285
 Lord..... 72, 87, 96, 119, 251, 278, 286

M

Marchesi..... 126, 243, 278
 Maroco..... 201, 278
 Maset..... 110, 126, 128, 278
 Mesibov 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 96, 102, 103,
 104, 105, 111, 121, 138, 152, 153, 154, 156, 157,
 162, 165, 241, 247, 250, 251, 256, 278, 279, 284
 Mialaret21, 179, 279
 Ministério da Educação.....43, 52, 58, 63, 113, 144,
 145, 148, 149, 150, 152, 160, 173, 174, 181, 185,
 190, 193, 252, 262, 266, 268, 270, 271, 279
 Minke 131, 133, 244, 251, 255, 257, 279
 Mittler 42, 279
 Moreira..... 201, 279
 Morgado. 28, 31, 34, 42, 46, 48, 107, 109, 126, 127,
 131, 134, 137, 140, 245, 248, 255, 279

N

Naoi 98, 99, 100, 104, 105, 176, 279
 National Research Council 75, 121, 173, 279
 Naukkarinen 129, 279
 Newman..... 183, 279
 Nielsen137, 145, 246, 251, 280
 Nóvoa..... 131, 270, 280

O

Oliveira. 4, 31, 66, 67, 68, 70, 73, 75, 76, 78, 79, 81,
 87, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 104, 142, 175, 238,
 240, 251, 280
 Olley.35, 99, 100, 119, 155, 157, 159, 166, 172, 280
 OMS..... 7, 39, 44, 60, 61, 62, 63, 87, 119, 128, 254,
 280
 ONU.....39, 76, 280
 Organização das Nações Unidas..... 7, 37, 39, 280
 Organização das Nações Unidas para a Educação,
 a Ciência e a280
 Organização Mundial de Saúde..... 7, 44, 280
 Ozonoff 77, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 99, 100, 113,
 126, 129, 140, 156, 175, 176, 241, 247, 248, 254,
 255, 280, 281

P

Pacheco108, 110, 127, 281, 287
 Pellicano..... 80, 82, 83, 85, 281

Pereira 4, 26, 29, 30, 31, 46, 98, 110, 111, 112, 147,
 162, 163, 169, 173, 199, 201, 246, 248, 250, 270,
 277, 281, 286
 Perrenoud.....30, 46, 108, 281
 Pinto4, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 44, 47,
 48, 52, 78, 130, 245, 281
 Pires.....43, 96, 124, 137, 247, 281
 Platão 26, 29, 281
 Porter122, 130, 282
 Portugal....20, 26, 30, 32, 34, 44, 45, 47, 48, 49, 50,
 52, 53, 59, 87, 99, 100, 142, 173, 179, 180, 185,
 248, 264, 268, 270, 274, 278, 280, 282, 286
 Primo..... 23, 282

Q

Quivy..... 181, 182, 199, 282

R

Rebocho40, 42, 44, 46, 48, 59, 282
 Rief.....145, 251, 282
 Rivière 66, 68, 69, 70, 75, 76, 79, 90, 92, 93, 96, 97,
 98, 99, 102, 103, 104, 114, 121, 138, 141, 146,
 147, 153, 154, 174, 239, 244, 251, 254, 255, 282
 Rodrigues .27, 30, 39, 40, 41, 45, 48, 50, 52, 58, 63,
 108, 111, 122, 123, 126, 130, 132, 133, 134, 135,
 137, 245, 246, 248, 250, 252, 266, 268, 270, 271,
 276, 278, 279, 282, 283, 284
 Rodríguez...103, 104, 155, 156, 159, 161, 162, 163,
 164, 165, 167, 168, 170, 173, 247, 250, 252, 254,
 282
 Roldão. 107, 110, 111, 112, 115, 124, 126, 255, 283
 Rutter69, 72, 73, 78, 87, 96, 251, 277, 278, 283
 Ryan..... 35, 76, 105, 152, 167, 250, 252, 283

S

Sacristán111, 128, 283
 Sampieri 182, 283
 Sanches ...31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 65,
 107, 108, 109, 110, 111, 118, 123, 125, 126, 127,
 128, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 150, 173,
 246, 255, 257, 265, 283, 287
 Santos..... 4, 27, 142, 268, 281, 283, 284
 Sapon-Shevin 132, 133, 250, 251, 284
 Sarto Martín..... 43, 44, 284

Schopler 97, 102, 103, 104, 121, 123, 138, 244, 277, 284

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.... 7, 27, 280, 285

Serra 32, 38, 39, 112, 123, 179, 249, 254, 284

Serrano 29, 31, 32, 34, 38, 45, 48, 173, 180, 250, 252, 253, 272, 284

Shane..... 175, 176, 284

Siegel..... 71, 72, 73, 76, 78, 96, 126, 170, 248, 249, 251, 257, 284

Silva... 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 59, 107, 111, 118, 123, 127, 128, 130, 132, 136, 138, 140, 144, 150, 152, 177, 180, 243, 244, 245, 246, 253, 254, 255, 258, 281, 284, 285

Silvestre 174, 239, 285

Simeonsson 27, 53, 54, 55, 58, 60, 62, 63, 113, 114, 115, 130, 148, 149, 177, 262, 278, 285

Simpson 137, 246, 285

Sim-Sim 121, 125, 126, 130, 246, 285

Smith.. 28, 31, 33, 66, 71, 75, 76, 80, 86, 89, 90, 92, 93, 95, 98, 111, 118, 121, 122, 123, 141, 153, 160, 162, 176, 240, 251, 255, 285

SNRIPD 7, 27, 53, 59, 60, 285

Soriano..... 57, 115, 118, 286

Sousa 27, 38, 51, 108, 109, 110, 111, 112, 121, 286

Spencer..... 79, 286

Stainback 38, 52, 108, 131, 137, 244, 246, 254, 284, 286

T

TEACCH.5, 6, 7, 20, 23, 96, 98, 102, 103, 104, 105, 123, 142, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 180, 181, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 216, 242, 247, 250, 252, 254, 256, 262, 278, 279, 282, 284, 286

Teodoro..4, 32, 34, 37, 40, 45, 46, 49, 52, 118, 246, 258, 283, 286

Toledo 96, 286

Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children 7, 286

Tuckman..... 182, 192, 199, 286

U

UNESCO 7, 37, 38, 138, 258, 272, 280

V

Vicente 30, 286

Vieira.. 29, 30, 31, 98, 112, 147, 162, 163, 169, 173, 280, 286

Volkmar 119, 258, 269, 276, 280, 281, 286

W

Wall.... 89, 90, 91, 93, 101, 103, 104, 105, 164, 174, 176, 177, 287

Williams..... 95, 97, 247, 287

Wing..... 69, 70, 73, 74, 81, 151, 287

Z

Zabalza..... 107, 109, 287

Zigmond 126, 128, 136, 254, 257, 287